



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Educación

Unidad de Posgrado

**Desempeño docente y formación profesional
permanente de los profesores de la Escuela Superior de
Bellas Artes Diego Quispe Tito de Cusco 2015**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con
mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad de la
Educación

AUTOR

Miguel AMACHI AMEZQUITA

ASESOR

Kenneth Sterling DELGADO SANTA GADEA

Lima, Perú

2016



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Amachi, M. (2016). *Desempeño docente y formación profesional permanente de los profesores de la Escuela Superior de Bellas Artes Diego Quispe Tito de Cusco 2015*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE LA TESIS PRESENTADA POR EL GRADUANDO DON MIGUEL AMACHI AMEZQUITA PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

En la ciudad de Lima, a los 29 días del mes de noviembre de 2016, siendo la 11:00 a.m. se reunió en acto público en el Salón de Grados de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el Jurado Examinador integrado por el Mg. LUIS MARTIN CHAVEZ ALVAN (Presidente), Dr. KENNETH DELGADO SANTA GADEA (Asesor de tesis), Dr. EDGAR DAMIÁN NÚÑEZ (Jurado Informante), Dr. ADÁN ESTELA ESTELA (Jurado Informante) y Dr. JUAN PUELL PALACIOS (Miembro del Jurado), para recepcionar la sustentación de la tesis titulada: **DESEMPEÑO DOCENTE Y FORMACIÓN PROFESIONAL PERMANENTE DE LOS PROFESORES DE LA ESCUELA SUPERIOR DE BELLAS ARTES DIEGO QUISPE TITO DE CUSCO 2015**, que presenta Don MIGUEL AMACHI AMEZQUITA para optar el Grado Académico de Magíster en Educación, con Mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación.

Para el efecto, el Jurado Examinador tuvo a la vista el informe favorable del Jurado Informante integrado por Dr. KENNETH DELGADO SANTA GADEA (Asesor de tesis), Dr. EDGAR DAMIÁN NÚÑEZ (Jurado Informante), Dr. ADÁN ESTELA ESTELA (Jurado Informante).

Después de haber escuchado la sustentación del graduando, el Jurado Examinador procedió a formular las preguntas reglamentarias y, luego de una deliberación en privado, decidió otorgarle el calificativo de:

MUY BUENO (18)

Como testimonio del acto que culminó a las 12:30 horas, cada uno de los miembros del Jurado Examinador procedió a suscribir el acta, para que se remita a las instancias correspondientes y se expida, previo trámite administrativo, el diploma que acredite a Don MIGUEL AMACHI AMEZQUITA, como Magíster en Educación, con Mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad de la Educación.

Mg. LUIS MARTIN CHAVEZ ALVAN
Presidente

Dr. KENNETH DELGADO SANTA GADEA
Asesor

Dr. EDGAR DAMIÁN NÚÑEZ
Jurado Informante

Dr. ADÁN ESTELA ESTELA
Jurado Informante

Dr. JUAN PUELL PALACIOS

Miembro del Jurado

AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestra mayor gratitud y aprecio a:

Al Doctor Kenneth Delgado, por su asesoramiento permanente durante el desarrollo de la investigación que con sus observaciones oportunas motivó su culminación

La Magister Juana Roque, por su valiosa motivación, consejos y revisión del trabajo durante su proceso

Al Director Académico y colegas de la ESABAC por habernos brindado su apoyo en el desarrollo de la investigación

A mi Sra. madre, mi esposa, mis
hermanos, sobrina Carmen e hijos
Liz Solange y Miguel. B. por su
comprensión y cariño

RESUMEN

El presente trabajo titulado “Desempeño docente y formación profesional permanente de los profesores de la Escuela Superior de Bellas Artes Diego Quispe Tito de Cusco. 2015. Tuvo como objetivo principal establecer la relación existente entre estas dos variables. Se aplicó para ello una escala tipo Likert compuesto de 46 preguntas y un cuestionario (encuesta) de 19 preguntas a un total de 55 profesores. El tipo de investigación es correlacional, ya que se analizó dos variables utilizando para el procesamiento de los resultados el paquete de análisis estadístico para la investigación en ciencias sociales SPSS (versión 22.0), mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Entre los resultados se halló una correlación positiva significativa entre el desempeño docente: planificación del proceso enseñanza – aprendizaje, selección de contenidos disciplinares, aplicación de metodología didáctica y evaluación del aprendizaje y la formación profesional permanente de los docentes de la ESABAC, lo cual puede evidenciarse en el mejoramiento de la calidad en la formación profesional, compromiso de los docentes en su desempeño y el esfuerzo por seguir estudios pos profesionales en las distintas universidades del país aun cuando muchas de ellas no ofrecen un servicio de calidad. De igual manera la capacitación profesional permanente afecta el desempeño docente: planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, la selección y estructuración de contenidos, la metodología y la evaluación del aprendizaje.

ABSTRAC

This work entitled "Teaching Performance: and continuing professional training of teachers of the Autonomous Diego Quispe Tito Superior Institute of Fine Arts of Cusco. 2015. Its main objective was to establish the relationship between these two variables. It was applied to a Likert scale consists of 46 questions and a questionnaire (survey) of 19 questions to a total of 55 teachers. The research is correlational, as two variables used for the processing of results was analyzed the statistical analysis package for research in social sciences SPSS (version 22.0), using the Pearson correlation coefficient. Among the results was a significant positive correlation between teacher performance was found: planning teaching - learning process, selection and structuring of disciplinary content, application of teaching methods and assessment of learning and continuing professional training of teachers in the ESABAC, which it can be evidenced in improving quality in vocational training, commitment of teachers on their performance and effort to pursue studies post professionals in different universities in the country even though many of them do not offer them quality service. Similarly continuing vocational training affects teacher performance: planning teaching-learning process, selection and structuring of content, methodology and learning assessment.

Índice

| | |
|--------------------|---|
| Introducción | 1 |
|--------------------|---|

Capítulo I: Fundamentación del Problema de Investigación

| | |
|---|---|
| 1.1 Fundamentación y formulación del problema..... | 3 |
| 1.2 Objetivos de la Investigación | 5 |
| 1.2.1 Objetivo general..... | 5 |
| 1.2.1 Objetivos específicos..... | 5 |
| 1.3 Justificación..... | 6 |
| 1.4 Alcances y limitaciones | 6 |
| 1.5 Fundamentación y formulación de hipótesis | 7 |
| 1.5.1 Hipótesis general | 7 |
| 1.5.2 Hipótesis específicos | 8 |
| 1.6 Identificación y clasificación de las variables | 8 |

Capítulo II: Marco teórico

| | |
|--|----|
| 2.1 Antecedentes | 9 |
| 2.2 Bases teóricas..... | 13 |
| 2.2.1 Desempeño docente | 13 |
| 2.2 Formación profesional permanente | 46 |
| 2.2.1 Formación docente inicial | 47 |
| 2.2.2 Estudios de posgrado y capacitación..... | 50 |
| 2.2.3 Producción científica | 59 |
| 2.3 Glosario de términos | 61 |

Capítulo III: Aspectos Metodológicos de Investigación

| | |
|---|----|
| 3.1 Operacionalización de variables | 63 |
| 3.2 Tipificación de la investigación | 66 |
| 3.2.1 Diseño de investigación..... | 66 |
| 3.3 Estrategias para la prueba de hipótesis | 66 |

| | |
|--|-----|
| 3.3.1 Pruebas estadísticas utilizadas | 67 |
| 3.3.2 Nivel de significancia | 68 |
| 3.4 Identificación del ámbito población y muestra | 68 |
| 3.5 técnicas e instrumentos de recolección de datos | 69 |
| 3.5.1 Técnicas e instrumentos utilizados | 69 |
| 3.5.2 Elaboración de instrumentos | 69 |
| 3.5.3 Estructura de las pruebas..... | 70 |
| 3.5.4 Aplicación de instrumentos..... | 71 |
| 3.5 Validez y confiabilidad de los instrumentos | 71 |
| 3.5.1 Validez | 71 |
| 3.5.2 Confiabilidad | 72 |
| Capítulo IV: Trabajo de Campo y Proceso de Contraste de Hipótesis | |
| 4.1 Presentación, análisis e interpretación de resultados | 74 |
| 4.1.1 Análisis univariado descriptivo | 74 |
| 4.2 Contrastación de hipótesis..... | 98 |
| 4.4 Adopción de decisiones | 120 |
| CONCLUSIONES..... | 122 |
| RECOMENDACIONES | 124 |
| REFERENCIAS | 125 |
| Anexo 1. Matriz de Análisis del Problema | 129 |
| Anexo 2. Matriz de Consistencia..... | 130 |
| Anexo 3. Instrumentos de Recolección de Datos | 132 |

Lista de tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Crecimiento de universidades en el país 2011-2015 | 4 |
| Tabla 2. Tipos de actividades desde perspectivas de enseñanza | 33 |
| Tabla 3. Medios y recursos centrados en el docente y en el estudiante | 35 |
| Tabla 4. Algunas estrategias de evaluación | 43 |
| Tabla 5. Crecimiento de programas de posgrado en el Perú. 2000-2010 | 50 |
| Tabla 6. Desempeño Docente | 63 |
| Tabla 7. Formación Profesional Permanente | 65 |
| Tabla 8. Población objeto de estudio..... | 68 |
| Tabla 9. Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 69 |
| Tabla 10. Estadísticos de confiabilidad (Formación Profesional Permanente)..... | 72 |
| Tabla 11. Estadísticos de confiabilidad (Desempeño Docente) | 73 |
| Tabla 12. Grados de confiabilidad del instrumento | 73 |
| Tabla 13. Recodificación de índices para la interpretación univariable | 74 |
| Tabla 14. Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje | 75 |
| Tabla 15. Selección de los contenidos disciplinares | 76 |
| Tabla 16. Metodología didáctica | 78 |
| Tabla 17. Evaluación del Aprendizaje | 79 |
| Tabla 18. Desempeño Docente | 81 |
| Tabla 19. Formación docente inicial | 82 |
| Tabla 20. Estudios de posgrado y capacitación | 86 |
| Tabla 21. Publicación de investigación y artículos científicos | 97 |
| Tabla 22. Correlación entre PPEA y la FPP | 99 |
| Tabla 23. Correlación entre la SCD y la FPP | 101 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 24. Correlación entre la MD y la FPP | 103 |
| Tabla 25. Correlación entre la EA y la FPP | 105 |
| Tabla 26. Correlación entre el DD y la FPP | 107 |
| Tabla 27. Correlaciones entre las variables según el coeficiente r de Pearson . | 120 |

Tabla de figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Crecimiento de programas de posgrado en el Perú 2000-2010. Adaptado de “Resumen Estadístico Universitario” [ANR] (2012) y SUNEDO (2015)..... | 50 |
| Figura 2. Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje | 75 |
| Figura 3. Selección de contenidos disciplinares | 76 |
| Figura 4. Metodología didáctica | 78 |
| Figura 5. Evaluación del aprendizaje | 80 |
| Figura 6. Desempeño docente | 81 |
| Figura 7. Formación docente inicial | 83 |
| Figura 8. Especialidad del título profesional | 84 |
| Figura 9. Modalidad del título profesional | 85 |
| Figura 10. Estudios de posgrado (2da especialidad, maestría y doctorado) | 87 |
| Figura 11. Graduación obtenida en estudios de posgrado..... | 88 |
| Figura 12. Asistencia a cursos de actualización | 89 |
| Figura 13. Participación en congresos, seminarios, conferencias. | 91 |
| Figura 14. Estudios en idioma extranjero y ofimática | 92 |
| Figura 15. Labor en otras instituciones | 93 |
| Figura 16. Participación como ponente en seminarios, congresos y cursos..... | 94 |
| Figura 17. Número de cursos dictados por semestre | 95 |
| Figura 18. Publicación de investigación y artículos científicos | 97 |
| Figura 19. Correlación entre la PPEA y la FPP | 100 |
| Figura 20. Correlación entre la SCD y la FPP. | 103 |
| Figura 21. Correlación entre la MD y la FPP | 105 |
| Figura 22. Ccorrelación entre la EA y la FPP | 107 |
| Figura 23. Correlación entre el DD y la FPP..... | 109 |

Introducción

La formación profesional permanente del docente, es un imperativo, de política del Estado. Su objetivo es mejorar el desempeño docente, a través del cual la mejora de la calidad educativa en todos sus niveles, particularmente de la educación terciaria. Estas decisiones políticas han desencadenado especializaciones con programas muy dispersos, desde cursos con escasas horas de duración, hasta programas de posgrado: segunda especialización, maestría, doctorado, incluso estudios posdoctoral. Para Gento (1996) (citado en Magaña, Montesinos y Hernández 2007) el docente debe promover en los estudiantes procesos de autoaprendizaje, clima favorable para la comunicación, fuentes de información y adquisición de conocimientos y experiencias formativas que lo conduzcan al desarrollo intelectual.

El desempeño docente se basa en la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, la selección de contenidos disciplinares, la metodología didáctica y la evaluación del aprendizaje, Para Cahuana. (2006) (citado por Monrroy, 2012) son las que configuran en su conjunto lo esencial de su práctica pedagógica. Por lo tanto, el conocimiento sobre pedagogía, tiene que ser fundamentada en la ciencia, a fin de utilizar recursos metodológicos más apropiados y pertinentes. En consecuencia, el desempeño docente, está relacionada con su formación inicial y formación profesional permanente.

Los recientes estudios han revelado, escasa repercusión de la formación permanente en la mejora de la calidad educativa. Magaña, Montesinos y Hernández (2007) encontró para el desempeño docente, una diferencia poco significativa con el nivel de escolaridad (segunda especialidad, maestría, doctorado); es decir, a

mayor nivel de estudios posprofesionales no hay mejora significativa en el desempeño docente.

Por otro lado, Hirsch (1998) estudió los planes curriculares de programas formativos posprofesionales, con relación a los objetivos. Encontrando diferencias significativas de estos en cinco universidades. Esto explica que no existen políticas a nivel nacional (México) que engloben los planes de estudio en lo sustantivo.

Los trabajos precedentes a este estudio, plantearon hipótesis de investigación relacionados estadística y significativamente con el desempeño docente en: planificación del proceso enseñanza – aprendizaje, selección de contenidos disciplinares, metodología didáctica, evaluación del aprendizaje y la formación profesional permanente de los docentes de la Escuela Superior Autónoma de Bellas Artes Diego Quispe Tito de Cusco. [ESABAC].

El objetivo del presente trabajo es establecer la existencia de algún tipo de relación entre las variables y medir hasta qué punto la mejora del desempeño docente, puede explicarse por la formación profesional permanente: segunda especialidad, maestría, doctorado; participación en cursos de actualización: congresos, seminarios, talleres, etc. de los docentes de la ESABAC.

Capítulo I: Fundamentación del Problema de Investigación

1.1 Fundamentación y formulación del problema

La calidad educativa en el Perú muestra los indicadores más bajos de la región, según el promedio que establece la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE] del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) ocupó el último lugar en el ranking de 66 países participantes en evaluación de comprensión lectora, matemática y ciencia. (El Comercio 2013, 03 diciembre).

Las universidades peruanas, también atraviesan crisis en relación a la calidad educativa. Si bien es cierto, que hay universidades reconocidas, como instituciones de alto nivel académico. Sin embargo, existen otras donde la calidad no es tan evidente o es incluso cuestionada. Entre los principales factores de la baja calidad universitaria se encuentran: el crecimiento excesivo del número de universidades, demanda de docentes sin competencias profesionales, creación de universidades privadas sin las exigencias de calidad.

La extinta Asamblea Nacional de Rectores [ANR] (2012), puso en evidencia que al finalizar el 2011, el número de universidades fue de 133; de las cuales, 51 eran públicas y 82 universidades de gestión privada. Su pico de crecimiento más alto se registró en el 2010, donde se crearon el mayor número de universidades en la historia peruana (19 universidades; 6 públicas y 13 privadas). Por otro lado, la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU] (2015), revela un total de 142 universidades; de los cuales 51 son públicas (31 universidades institucionalizadas y 20 en proceso de institucionalización) y 91

universidades privadas (45 universidades institucionalizadas y 46 en proceso de institucionalización); Además, existen 46 instituciones con rango universitario.

Tabla 1. *Crecimiento de universidades en el país 2011-2015*

| Asamblea Nacional de de Rectores [ANR] (2012) | | Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU] (2015) | |
|--|------------|--|-----------|
| Universidades públicas | 51 | 51 | |
| Universidades privadas | 82 | 91 | |
| Instituciones con rango universitario | 46 | | 46 |
| Total | 133 | 142 | 46 |

Nota: Adaptado de Asamblea Nacional de Rectores (2012) y Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (2015)

El trabajo de investigación se sustenta en la investigación de Magaña, Montesinos y Hernández (2007) que encontró que para el desempeño docente relacionados al proceso enseñanza-aprendizaje, no existe diferencia significativa en la escolaridad como: doctorado, maestría y licenciatura; mientras que para el desempeño académico (investigación), tiene un efecto directo, a mayor escolaridad mayor desempeño.

Por estas fundamentaciones el problema queda formulado de forma siguiente:

¿En qué medida el desempeño docente: planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, selección de contenidos, metodología didáctica y evaluación del aprendizaje se relaciona con la formación profesional permanente de docentes de la ESABAC de Cusco?

A partir del problema general se plantearon los siguientes problemas específicos.

1. ¿En qué medida la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje se relaciona con la formación profesional permanente de docentes de la ESABAC?
2. ¿En qué medida la selección de contenidos disciplinares se relaciona con la formación profesional permanente de docentes de la ESABAC?
3. ¿En qué medida la metodología didáctica se relaciona con la formación profesional permanente de docentes de la ESABAC?
4. ¿En qué medida la evaluación del aprendizaje se relaciona con la formación profesional permanente de docentes de la ESABAC?

1.2 Objetivos de la Investigación

1.2.1 Objetivo general

Establecer la relación que existe entre el desempeño docente: planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, selección de contenidos disciplinares, metodología didáctica y evaluación del aprendizaje y la formación profesional permanente de los profesores de la ESABAC de Cusco

1.2.1 Objetivos específicos

1. Conocer la relación existente entre la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje y la formación profesional permanente de docentes de la ESABAC.
2. Conocer la relación existente entre la selección de contenidos disciplinares y la formación profesional permanente de docentes de la ESABAC.
3. Conocer la relación existente entre la metodología didáctica y la formación profesional permanente de docentes de la ESABAC.

4. Conocer la relación existente entre la evaluación del aprendizaje y la formación profesional permanente de docentes de la ESABAC.

1.3 Justificación

El trabajo se justifica en la necesidad de conocer la íntima relación entre el desempeño docente y la formación profesional permanente de los docentes que laboran en la ESABAC con el fin de incrementar la calidad de la educación en el nivel superior. Por consiguiente, indaga la enorme importancia del rol que cumple el docente en su quehacer pedagógico: que sea un profesional con habilidad cognitiva de resolución de problemas, tenga capacidad de adaptarse al cambio y a nuevos procesos tecnológicos, que se integre a un trabajo interdisciplinario y asuma una actitud de formación permanente.

La investigación al hallar resultados, aportará a la institución donde se realizó la investigación, a implementar políticas de mejora a través de proyectos en la formación permanente de los docentes, no solo a través de estudios de posgrado en universidades sino sobre todo, se capacite por sus propios medios, utilizando las tecnologías de información y logre su cualificación profesional; es decir, dejemos la idea de una educación terminal a una educación permanente y que estemos involucrados de por vida en la educación; además, de proponer políticas de formación permanente de los docentes de la ESABAC, la investigación enriquecerá el conocimiento científico al cotejar los resultados con las teorías existentes.

1.4 Alcances y limitaciones

La investigación establece la relación entre el desempeño docente: planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, selección de contenidos

disciplinares, metodología didáctica y evaluación del aprendizaje y la formación profesional permanente, de los docentes nombrados y contratados, con mayor a cinco años de servicio de la ESABAC. En consecuencia, los resultados obtenidos solo son válidos para la muestra objeto de estudio.

Las principales limitaciones mencionamos: 1) falta de actualización de *currículo vitae* de los docentes en la unidad de personal; 2) limitado tiempo en el recojo de información; 3) diseño de investigación, que no permite establecer la relación causa – efecto, solo establece la relación entre las variables de estudio.

1.5 Fundamentación y formulación de hipótesis

El trabajo busca que los datos corroboren con las teorías desarrolladas. La formación profesional permanente, a través de programas de posgrado (segunda especialidad, maestría y doctorado) implica mejor desempeño docente; sin embargo, estas son influidas por las universidades que ofertan dichos programas de posgrado: su infraestructura, biblioteca, docentes, presión de selección, etc. Magaña, Montesinos y Hernández (2007) realizaron investigación en la Universidad de Colima (Colombia), donde demostraron la no existencia de una diferencia significativa estadísticamente del mejoramiento de desempeño docente en el proceso enseñanza–aprendizaje respecto a su nivel de escolaridad. Pero si hallaron una diferencia significativa entre el desempeño académico (investigación) y el nivel de escolaridad. Bajo esta premisa se plantea la hipótesis.

1.5.1 Hipótesis general

Existe relación estadísticamente significativa entre el desempeño docente: planificación del proceso enseñanza–aprendizaje, selección de contenidos

disciplinares, metodología didáctica y evaluación del aprendizaje y la formación profesional permanente de los docentes de la ESABAC.

1.5.2 Hipótesis específicos

1. Existe relación estadísticamente significativa entre la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje y la formación profesional permanente de docentes de la ESABAC.
2. Existe relación estadísticamente significativa entre la selección de contenidos disciplinares y la formación profesional permanente de docentes de la ESABAC.
3. Existe relación estadísticamente significativa entre la metodología didáctica y la formación profesional permanente de docentes de la ESABAC.
4. Existe relación estadísticamente significativa entre la evaluación del aprendizaje y la formación profesional permanente de docentes de la ESABAC.

1.6 Identificación y clasificación de las variables

1. X: Desempeño Docente (DD)
 - x₁: Planificación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje (PPEA)
 - x₂: Selección de Contenidos Disciplinares (SCD)
 - x₃: Metodología Didáctica (MD)
 - x₄: Evaluación del Aprendizaje (EA)
2. Y: Formación Profesional Permanente (FPP)

Capítulo II: Marco teórico

2.1 Antecedentes

Verástegui, E. (1998) Realizó la investigación: *Influencia del tratamiento curricular y de la capacitación profesional del docente en la calidad de la formación profesional de alumnos de institutos superiores pedagógicos públicos*. En la Unidad de post grado de la UNMSM. La investigación llegó a las siguientes conclusiones:

1. Existe alta correlación positiva entre las variables X_1 , X_2 con respecto de Y , por lo que se puede afirmar que las variables independientes, tratamiento curricular y capacitación profesional de docentes de ISPP influyen en la calidad de la formación profesional de los alumnos del ISPP.
2. Sin embargo, observamos que los promedios de las tres series de datos que corresponden a las tres variables de estudio son relativamente bajos. Es decir, bajo nivel en el tratamiento curricular, bajo nivel en la capacitación profesional, producen un bajo nivel en la calidad de la formación profesional de los alumnos de los ISPP de ahí que los coeficientes de correlación encontrados son altos, de lo que se puede inferir que, a valores bajos en la variable dependiente, corresponden valores bajos en la variable dependiente lo que significa que el deficiente tratamiento del currículo, y la insuficiente capacitación de los docentes produce un bajo nivel de la calidad de la formación profesional de los alumnos.

Ramón, B. (2006), Realizó la investigación: el desempeño docente y el rendimiento académico en formación especializada de los estudiantes de matemática y física de las facultades de Educación de las Universidades de La

Sierra Central del Perú. En la UNMSM. La investigación llegó a las conclusiones siguientes:

1. El desempeño de los docentes de Matemática y Física de las facultades de Educación de las Universidades de La Sierra Central del Perú constituido por la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP), Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión (UNDAC) y Universidad Nacional de Huancavelica (UNH) es en promedio buena ya que obtienen 14,56 puntos en la escala vigesimal, como producto de los datos proporcionados por los estudiantes, docentes (pares) y jefes de departamentos mediante encuestas respecto a los dominios tecnológico, científico, responsabilidad en el desempeño de sus funciones, relaciones interpersonales y formación en valores éticos en los que obtienen 13.36, 14.62, 15.28, 14.25 y 14.73 puntos respectivamente, sin embargo como en el dominio tecnológico se percibe que tienen el menor puntaje, por lo que luego de un análisis más minuciosos se llegó a determinar que en la mayoría de los docentes tienen limitaciones, en lo que respecta a elaboración de medios y materiales didácticos y evaluación debido a que en promedio obtienen 13.00 y 13.25 puntos respectivamente en la escala vigesimal.

Ramírez, H. V. (2009) Realizó la investigación: *El Plan de estudios, desempeño docente, los recursos tecnológicos y la calidad de la formación profesional de los estudiantes de educación artística de la Escuela Superior Pública de Música Lorenzo Luján Darjón de Iquitos*, 2009. En la escuela de posgrado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. La investigación arribó a las siguientes conclusiones.

1. Los estudiantes creen que los docentes de la ESPMI no tienen un alto dominio teórico-práctico para el desarrollo de las asignaturas, porque solo el (38%) de ellos manifestaron que si lo tienen mientras que el mayor número de alumnos no están conformes.
2. Un mayor número de alumnos, no está conforme en su apreciación acerca de la aplicación de estrategias metodológicas por parte del docente, lo que implica que existe una percepción preocupante en este aspecto.
3. Que los docentes de la ESPMI no manejan con propiedad los recursos didácticos, un alto porcentaje de alumnos no está conforme acerca del uso adecuado de los recursos didácticos por parte del docente.
4. De los resultados anteriores podemos afirmar que el desempeño docente en el aula influyen en la calidad de la formación profesional de los estudiantes de educación artística.

Rivas, H. (2010) Realizó la investigación: relación entre el desempeño docente y el logro de objetivos educacionales de estudiantes de la E.A.P de enfermería de la UNMSM. 2010. La investigación llegó a las siguientes conclusiones.

1. Como la correlación hallada es de 0.471, y el valor $P = 0,006 < 0,05$ se afirma que el desempeño docente de Enfermería de la UNMSM es regular lo que conlleva a que las autoridades de enfermería, es decir la directora de la EAP de Enfermería y Coordinadora del Departamento deben coordinar el departamento de estrategias pendientes a la actualización del recurso humano docente en pedagogía, manejo de estrategias de enseñanza, aprendizajes innovadores que incluyan una formación integral, motivadora y formadora de recursos humanos que respondan a las

necesidades de salud del país, considerando sus características socio culturales.

Ávila, W. A. (2010) Realizó la investigación: desempeño docente del docente universitario asociado a los factores: propuesta docente, interacción pedagógica, satisfacción de necesidades y reflexión sobre la práctica; FCEH-UNAO; 2009. Para optar el título de doctor en educación en la UNMSM. La investigación llegó a las siguientes conclusiones:

1. En líneas generales producto del procesamiento de los cuatro instrumentos aplicados podemos afirmar que el desempeño actual de los docentes de la FCEH-UNAP se encuentra dentro del rango de 14 a 17 puntos en la escala vigesimal y que los califica en la escala de docentes competentes.
2. Finalmente en cumplimiento de la hipótesis general, llegamos a la conclusión de que “Los factores Propuesta docente, Interacción pedagógica, Satisfacción de necesidades, Reflexión sobre la práctica docente tienen influencia diferenciada en el desempeño profesional del docente FCEH-UNAP”, esto se manifiesta como una cuestión lógica pues todas las variables independientes influenciaron sobre la variable dependiente y por lo tanto al ser cada una de estas parte constitutiva de los factores considerados los resultados obtenidos reafirman lo encontrado dándole solidez al modelo general encontrado sobre la base de los cuatro factores estudiados, el cual se representa como:

$$Y = - 0.006 + 0.251 X_1 + 0.251 X_2 + 0.246 X_3 + 0.254 X_4$$

Espinoza, G. F. (2014) Investigó: *Desempeño docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Básica Superior del Centro Educativo*

Colegio de Bachillerato ciudad de Portavelo, del cantón Portovelo, provincia de El Oro en el año lectivo 2013-214. Ecuador. La investigación llegó a las conclusiones siguientes:

1. Los docentes participan en la planificación a nivel del centro o meso curricular y a nivel de aula o microcurricular, planificando las actividades educativas en función a las necesidades e intereses de los alumnos y en base al currículo vigente; considerando las destrezas con criterio de desempeño que desea desarrollar en sus alumnos al momento de realizar la planificación anual de la asignatura, la de bloque curricular o plan de clase, procurando aprovechar los recursos del entorno y los materiales disponibles en el establecimiento educativo; lamentablemente no están capacitados para realizar adaptaciones curriculares para atender a la diversidad de los estudiantes.

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Desempeño docente

Antes de iniciar la investigación, nos planteamos algunas interrogantes ¿hasta qué punto es importante la docencia en el proceso de formación? ¿Qué es desempeño? ¿Qué es la enseñanza? Estas preguntas exigen respuestas ya que trascienden lo que sucede en el aula o taller.

Al aproximarnos sobre nuestra práctica docente en el nivel superior, pensamos; por un lado, que no son muy importantes el conocimiento pedagógico y por el otro lado, el conocimiento científico de la disciplina que poseemos. Sin embargo, recientes trabajos han demostrado que los docentes tenemos una gran

capacidad de impacto y responsabilidad en la formación profesional de los estudiantes.

Es importante hacer hincapié que la calidad de la enseñanza no se le puede atribuir sólo al docente, ya que esa creencia se ha ido generalizando y politizando en nuestro medio e incluso se cuestiona seriamente su labor. Si observamos con mayor rigor basadas en investigaciones, la educación superior está condicionada por otros factores como: 1) políticas gubernamentales, como: la legislación, (en cuanto a política universitaria y no universitaria), financiamiento, política salarial, etc.; 2) organización de las instituciones; y 3) los estudiantes (su predisposición para el aprendizaje y presión de selección). Esto es lo que hace tan compleja la argumentación de la calidad de la enseñanza, a su vez, desbarata las ideas simplistas de su concepto, al generalizar sin el cuidado en su análisis.

En el estudio sustentamos la importancia del conocimiento pedagógico del docente en la enseñanza, permitiéndonos analizar el concepto desde tres vías de aproximación, basadas en el trabajo de Zabalza, (2013, p, 67) quien denomina “*modelos de aproximación a la docencia*”.

Aproximación empírica y artesanal. La enseñanza desde este enfoque está basada en nuestra experiencia directa; es decir, aprendemos a ser docentes a través de los años de experiencia que ejercemos la profesión, el discernimiento pedagógico que tenemos; son conocimientos de carácter personal. Sin embargo, nos sirve de base, pero no es suficiente, para llevar a cabo una práctica pedagógica sistematizada.

Conocemos la enseñanza sobre la base de nuestro propio trabajo como docentes, fruto del contacto con la realidad y de la experiencia diaria. En el mejor de los casos suele aparecer como una reflexión más o menos sistematizadas sobre el análisis de las clases y de otras dimensiones de la enseñanza (Zabalza, 2013 p, 68)

Aproximación profesional. Los docentes con formación inicial en pedagogía tenemos conocimientos fundados sobre la enseñanza. En este caso, nuestra práctica es más científica, al planificar el proceso enseñanza-aprendizaje, al utilizar los recursos metodológicos apropiados y pertinentes y al evaluar con los diferentes normotipos. “Es un tipo de conocimiento que hace posible iniciativas de mejora, se sabe qué hacer y porqué hacerlo” (p, 68).

La enseñanza en las Instituciones de Educación Superior [IES], implica una práctica docente con escasa identidad profesional, dando mayor relevancia a la formación científica, artística o técnica al que se pertenece, por consiguiente, muchos carecemos de una preparación pedagógica y direccionamos nuestra práctica sobre esa base.

El conocimiento pedagógico, nos permite llevar adelante nuestra práctica docente de una manera más formalizada y sistemática, se trata en este caso, de una competencia profesional. Como tal requiere de conocimientos específicos, de un sistema que engloba elementos teóricos y técnicos.

Aproximación técnica especializada. Este nivel de conocimiento sobre la enseñanza corresponde a un nivel especializado propio de investigadores cuyo propósito es analizar la enseñanza de una manera más rigurosa y científica a fin de incrementar conocimientos sobre esta materia.

Propia de especialistas e investigadores sobre la enseñanza, sirve de dispositivo para identificar y describir de una forma sofisticada y a través de procesos y medios bien controlados los diversos factores y condiciones implicados en la enseñanza y aprendizaje. Puede estar orientada al control, a la investigación (mejora del conocimiento) y también a la mejora de los procesos estudiados. (p, 69)

De las tres modalidades de aproximación de enseñanza analizadas desde la perspectiva de Zabalza, para los propósitos de investigación nos interesa destacar

la segunda modalidad, ya que nuestras prácticas pedagógicas (enseñanza), requiere de un conocimiento de *aproximación profesional*, es decir, de tener una formación pedagógica. Si no contamos con ella estudiar a través de segunda especialización o programas de complementación pedagógica, a fin de garantizar la calidad educativa para lograr los aprendizajes esperados de los estudiantes, basados en un conocimiento sistemático.

Definición de desempeño docente. Para Cahuana (2006) (citado por Monrroy, 2012) el desempeño docente, es el ejercicio práctico del docente que ejecuta las obligaciones y roles establecidos legal, institucional y socialmente inherentes a su profesión. Las actividades principales de planificación o programación, selección de contenidos de la disciplina, empleo de estrategias didácticas y evaluación del aprendizaje; son las que configuran en conjunto lo esencial de la práctica pedagógica. Por su parte, Montenegro (2003) afirma que el desempeño docente, está determinado por tres factores: 1) factores asociados al docente, el cual está referido a su formación profesional, su motivación y compromiso docente. Existe una relación directa entre la mayor calidad de formación, respecto a su desempeño; 2) factores asociados al estudiante (su nivel de preparación, motivación y compromiso); y 3) el contexto sociocultural (económico, político y cultural) ejercen una influencia en su desempeño.

Zabalza, (2013, p. 70) define las competencias profesionales como “conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad”. Asimismo, Rial (2000) (citado en Zabalza, 2013) define la competencia docente como “la capacidad individual para emprender actividades que requieren una planificación, ejecución y control autónomos” (p, 71).

2.1.1.1 Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje

La planificación implica organizar con anticipación nuestro proyecto educativo. Zabalza, (2013) explica la planificación como “diseño de un programa adaptado a las circunstancias y facilitar el aprendizaje de los estudiantes”. Y para Magaña, Montesinos y Hernández (2007) la planificación se inicia al comienzo del curso, con la identificación del propósito de la asignatura. Entonces, planificar, es prever con anticipación los objetivos y/o competencias, seleccionar los contenidos, la metodología a emplear, los recursos didácticos con que disponemos y el recojo de la información a través de la evaluación; a fin de facilitar el aprendizaje de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes.

La planificación tiene una estructura y constituye su *aspecto formal*, el cual especifica los diversos componentes curriculares: contextualización, características de los alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses), competencias, contenidos básicos de la disciplina, la didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), tomar en cuenta los recursos disponibles, evaluación y bibliografía (López, 2013).

De las premisas anteriores, corroboramos que la planificación es prever un conjunto de actividades articuladas entre sí, previas a ser puestas en práctica; en tanto, no es la elaboración de un listado de objetivos o competencias, de contenidos, de metodología y evaluación a seguir. La planificación nos permite la anticipación de los pasos a seguir evitando la improvisación. Sin embargo, la planificación es una actividad cotidiana de la práctica docente, planificamos nuestra asignatura (cotidianamente varias). Por lo tanto, su análisis radica si se trabaja con rigor técnico-profesional o simplemente nuestra práctica de planificación se ha convertido en mero cumplimiento burocrático. Al respecto, Zabalza. (2013)

manifiesta que la planeación en muchos casos resulta siendo una tarea meramente burocrática, se ejecuta con el menor cuidado posible, sólo con la finalidad de cumplir con su formalidad, con escaso nivel comunicativo con el Plan Curricular. El proceso de planificación constituye una de las competencias profesionales básicas del docente y como una respuesta a los derechos de los estudiantes.

Para garantizar una buena programación son imprescindibles, por un lado, poseer conocimientos especializados de la asignatura a impartir; y por el otro, dominio pedagógico (tener idea clara sobre el propósito que deseamos alcanzar con la acción formativa, metodologías y evaluación.) podamos introducir en el proyecto. Como señala Cool (1987) (citado por Zabalza. 2013, p.74) ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cómo y cuándo evaluar?

Los objetivos. A lo largo del tiempo la formulación de los objetivos han evolucionado con diferentes tendencias. Estas tendencias son el modelo tecnológico y el humanístico (Landsheere, 1996) (Citado por Casanova 2009).

El modelo tecnológico, propone una gestión tecnocrática a la gestión de la enseñanza, cuya finalidad es su producto educativo deseado para la condición humana. Casanova. (2009), la propuesta, es de corte conductista skinneriana, basada en la idea de optimización de la productividad mediante el esquema conocido, “*entrada – tratamiento – salida – retroalimentación*”. El modelo opera partiendo del análisis de las necesidades, en las que lo económico juega un papel importante, se asignan los objetivos de forma imperativa, buscando los medios más eficaces y menos costosos para conseguirlos. El rendimiento del estudiante se evalúa al final de cada etapa mediante exámenes en función de los objetivos específicos.

En este tipo de gestión es fundamental el poder centralizado de la administración, ya que a los docentes solo les queda la función de transmitir y ejecutar lo programado. Entre los principales seguidores del modelo lineal, mencionamos a: (Bloom, 1979; Tyler, 1973; Weeller, 1976 y Popham, 1980).

El modelo humanístico, tiene como criterio el respeto a la persona, que no debe ser considerada ni utilizada como un instrumento y, por lo tanto, procura respetar su libertad y sus proyectos personales como principio preferente de actuación; sin embargo, estos dos modelos no se encuentran en su estado puro, lo dos reúnen algunos principios del otro (tecnologías y debate democrático son incorporados en determinados momentos a cualquiera de los dos) (Casanova, 2009). El modelo se centra en lo cualitativo y en la importancia de la ética en toda actuación. A cada individuo debe permitírsele el desarrollo de sus capacidades o potencialidades.

Remitiéndonos a su definición “El objetivo es lo que se pretende alcanzar tras una serie de acciones y de manera más o menos inmediata” (p, 95) En síntesis el objetivo educativo responde a la pregunta ¿para qué enseñar? Los objetivos nos guían hacia dónde vamos y qué queremos alcanzar con una acción educativa.

Secuencia de objetivos. Los objetivos educativos de amplio rango aparecen como *finalidades o metas de la educación*, son objetivos de largo plazo, a menudo con incidencia en casi todas las asignaturas curriculares que se determinaran después; funcionan como grandes orientadores de la explicación del sistema y de todas las actuaciones que se van a producir en su implementación práctica. Estos objetivos deben ser amplios en su planteamiento y proponer los alcances máximos a los que se debe llegar a través del conjunto de la propuesta a nivel nacional y en última instancia a nivel institucional. Estas metas están contenidas en la ESABAC

en el plan curricular, las escuelas de arte, aún no han articulado los objetivos de alcance nacional.

A partir de las metas, se definen los objetivos generales de enseñanza-aprendizaje, se logran a lo largo del ciclo de estudios en cada curso. A su vez, siguiendo con la escala emprendida, se formulan las que deben alcanzarse en cada unidad didáctica que se trabaje, estos objetivos son específicos, están ajustadas a la temática abordada en la unidad. Tienen que poderse evaluar. De lo contrario, nunca conoceremos hasta qué punto se van logrando los objetivos propuestos.

La importancia de los objetivos radica en que estén correctamente jerarquizadas. Si de un paso a otro aparecen lagunas o vacíos, esos objetivos no se lograrán, por el contrario si se producen encubrimientos, el estudiante y el profesor estarán perdiendo el tiempo, pues el objetivo ya estará lograda y se seguirá insistiendo en la misma sin necesidad. Pero si la progresión de objetivos se ha llevado a cabo con una secuencia lógica y sin perder ni repetir alguno de ellos, se podrá asegurar cuando un estudiante está superando los propósitos de las unidades didácticas, va consiguiendo los objetivos generales de los cursos y los marcados por el plan curricular.

Las competencias. Para (Argudin, 2005 y Galvis, 2007) (citado por López, 2013) "(...) El aprendizaje basado en competencias es considerado una estrategia formativa que pone en evidencia los conocimientos, el desarrollo de habilidades y de actitudes requeridas para un desempeño o desenlace del acto educativo. Las competencias, más que un cambio de contenidos, propuso un cambio metodológico, ya que la prioridad es el aprendizaje del alumno.

En la Declaración de Boloña (1999) las universidades europeas, definen un estudio piloto que les permitiera lograr un proceso innovador en la enseñanza, en

2003 surgió el *proyecto Tuning*. En 2006 para el proyecto, las competencias son consideradas como un conjunto de capacidades cognitivas y metacognitivas, intelectuales y prácticas, así como de los valores éticos (López, 2013) Se centra en el desarrollo del aprendizaje integral del estudiante. En tanto los conocimientos declarativos de un plan de estudio en sí mismo no son los más importantes. Bajo esta perspectiva, lo fundamental es el uso que el estudiante hace de esos conocimientos en situaciones de su vida personal, social y profesional y ámbitos de la vida real.

Esta estrategia logra que el estudiante movilice su saber poniendo en práctica lo aprendido, no solo dentro del aula, sino que contextualice y logre transferir a diversas situaciones a lo largo de su vida.

En el aprendizaje basado por competencias, se desarrolla nuevas maneras de establecer las metas o propósitos, generar ambientes participativos y distribuidos, apoyados en el uso de los diversos recursos tecnológicos con la intención de que los docentes y estudiantes intercambien experiencias, resuelvan problemas o desarrollen proyectos dentro y fuera del aula, siempre bajo la perspectiva de intervención y acción con un solo fin: que el estudiante movilice su saber poniendo en práctica lo aprendido

2.1.1.2 Selección de contenidos disciplinares

El desempeño docente, en relación a la selección de contenidos disciplinares es axial. En ella recae la mayor responsabilidad del docente de las IES para su éxito o fracaso de su labor (Zinóviev, 1979) manifiesta, que al seleccionar los contenidos se debe exigirse su científicidad; es decir, los contenidos que se seleccionan deben estar fundamentadas en la ciencia, y que, sobre esta base,

aporte lo más recientes resultados de la ciencia y la técnica. Uno de los objetivos esenciales de la enseñanza superior es la unión de lo científico y lo pedagógico. Ya (Pigorov) (Citado por Zinóviev, 1979) expresó que separar en la universidad lo científico de lo pedagógico, “no es posible; no obstante lo científico sin lo pedagógico brilla y calienta, mientras que lo pedagógico sin lo científico solo brilla”, la lección formalmente brillante, pero sin hondo contenido, no tiene valor alguno (p. 57) y, por su parte, Zabalza (2013) enfatiza al expresar que si no se conocen bien y de manera bien precisa el ámbito científico, es inútil intentar buscar guías didácticas complementarias de mejora de calidad.

En la actualidad la ciencia se desarrolla vertiginosamente duplicándose el conocimiento cada cinco años, esto compromete al docente renovar sus conocimientos de forma permanente acorde a los avances de la ciencia rigurosamente comprobados. En ese sentido, la ciencia enriquece el proceso docente, sin esto pierde valor, poniendo en riesgo la preparación de futuro profesional competente, creativo e innovador y sobre todo crítico y no dogmático. Zinóviev (1979) enfatiza en que todo el material contenido en la planificación debe estar penetrado por las generalizaciones que lo fundamentan y comunican a los contenidos solidez científica y probatoriedad rigurosa. Por tanto los docentes del nivel superior no podemos planificar contenidos suministradoras de “*recetas*” ya que los estudiantes esperan de los profesores conocimientos con rigor científicos.

Actualmente, la Internet nos ofrece una abrumadora cantidad de información. Aprovechar la tecnología en la enseñanza, requiere de una formación del docente basada en diferentes tipos de conocimientos: conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar. Este último está relacionado, de cómo seleccionar los contenidos específicos a través de la red, el cual genera nuevos escenarios de

aprendizaje (Roig, Mengual, y Quinto, 2015). Para acceder a la información a través de la Internet, requiere experticia del docente ya que resulta difícil discernir que contenidos tienen validez y que contenidos son espurios.

En forma paralela a los contenidos, debe dedicarse especial atención al empleo de bibliografía, al respecto Chernishevski (citado por Zinóviev, 1979) considera como esencial el análisis circunstanciado de la bibliografía, puesto que esto, permite a los estudiantes orientarse en su trabajo independiente. Por tanto, la bibliografía debe reflejar la idea central y que está en la base del curso y que estas deben estar ligadas al contenido esencial de la misma. Agrega que en los cursos de especialización, el análisis de la bibliografía aún debe ser más riguroso. Sin embargo, algunos docentes no le prestamos la debida importancia ya sea por falta de conocimiento o formación deficiente. Al proponer la bibliografía debemos tener en cuenta desarrollar la capacidad de los estudiantes para trabajar por su cuenta, de ahí debe valorarse las fuentes a ser consultadas (libros, textos, revistas especializadas, artículos científicos, etc.) tanto físicos como las de la Internet. Además, debemos proponer bibliografía complementaria a fin de darles la oportunidad a los estudiantes de profundizar lo aprendido.

Ya señalamos supra, tener conocimiento científico riguroso de la disciplina y pretender subordinar la metodología de enseñanza es una equivocación, suponer que la forma de enseñanza se aprende con la práctica. Este hábito tiene implicancias en la mejora de la calidad de la enseñanza y generan: repitencia, abandono de estudios o cambio de carrera. Del mismo modo, sobrevalorar la pedagogía, haciendo las clases atractivas, que los alumnos hablen, discutan entre sí y realicen trabajos sin contenidos exactos genera el activismo pedagógico.

En definitiva seleccionar buenos contenidos significa escoger los más importantes de ese ámbito disciplinar, acomodarse a las necesidades formativas de los estudiantes (al perfil profesional) adecuarlos a las condiciones de tiempo y de recursos con que contamos, y organizarlos de tal manera que sean realmente accesibles a nuestros estudiantes. La importancia de los contenidos no se deriva solo de sus cualidades intrínsecas sino que está igualmente vinculada a su presentación didáctica (Zabalza. 2013 p, 79).

Por otro lado, resulta sumamente complejo estimar la competencia científica del docente; sin embargo, deriva siendo el más importante a fin de garantizar el alto nivel de aprendizaje de los estudiantes. La masificación de estudiantes en el nivel terciario debido al incremento de universidades, han derivado el ingreso de docentes sin la suficiente capacitación científica ni didáctica.

Otro factor a tomar en consideración en la selección de los contenidos, es la tendencia de hipertrofiar los contenidos disciplinares en los proyectos formativos (Zabalza y Zabalza, 2012); es decir, programar demasiados contenidos y poco coherentes con el peso curricular (número de créditos) de nuestra materia. Por otro lado, es la falta de programar contenidos disciplinarios en los cursos prácticos: dibujo, escultura, cerámica, etc., esto da lugar a una práctica cegada. Lo ideal es seleccionar los contenidos más relevantes a fin de que los estudiantes continúen con su aprendizaje por su propia cuenta previa canalización del docente.

Secuenciación de los contenidos. Se refiere al orden en la que se presentan y la relación que se establece entre ellos, ya que condiciona de manera clara, la forma en que los estudiantes podrán aprenderlos. Uno de los problemas fundamentales de la didáctica es propiciar que los estudiantes vayan construyendo esquemas conceptuales bien trabados internamente Zabalza, (2013). La secuenciación de contenidos debe responder por lo menos a estos interrogantes ¿Qué contenidos son más importantes en el proceso de enseñanza? ¿Cómo lo

presentamos a los alumnos de manera que resulten comprensibles, interesantes y relacionables con sus saberes previos? ¿Cómo potenciar las relaciones entre los diferentes contenidos que se enseñan? En consecuencia, los criterios para su selección y secuenciación deben ser variados, explícitos y fundamentados de manera que cumplan una función educativa global.

La ordenación tradicional de los contenidos es ponerlos unos detrás de otros *siguiendo* algún criterio (cronológico, facilidad-dificultad, lógica interna de la disciplina, etc.) sin embargo, existe otras formas de secuenciar nuestros contenidos: 1) estableciendo diversos niveles de centralidad y relevancia entre los contenidos, se identifican cuáles son los temas o conceptos claves que sirven de punto de anclaje a los demás. Esos temas reciben más atención y se va relacionando con ellos el resto de los temas. 2) La secuenciación con *saltos*, permite establecer conexiones entre el tema que se está trabajando y otros que vendrán más adelante. Igualmente se hacen saltos hacia atrás para recuperar aspectos ya vistos o cuestiones próximas (lo cual permite refrescar los conceptos ya asimilados y enriquecerlos con la nueva información).

2.1.1.3 Metodología didáctica

Para el estudio sobre las estrategias metodológicas o didácticas, existen abundantes tratados y diversos, no existe unicidad en su definición y la ciencia que la estudia es la *didáctica*, como disciplina pedagógica. En líneas generales por estrategia se entiende como un conjunto de pasos, procedimientos y técnicas definidas por los docentes a fin de lograr aprendizajes significativos. Para Zinóviev, (1979) su conocimiento y aplicación tiene una enorme importancia y deben estar estrechamente ligadas a los contenidos. Sin embargo, desde otro enfoque, Sevillano. (1998) define las estrategias de aprendizaje como planteamiento

conjunto de las directrices a seguir en cada una de las fases de un proceso. Así entendidas y planteadas, las estrategias guardan estrecha relación con los objetivos que se pretenden lograr y con la planificación concreta y, Delgado, (2014) afirma, la metodología debe estar centrada en el estudiante, a fin de lograr los aprendizajes esperados.

En consecuencia, la metodología es uno de los componentes insustituibles, es el *sine qua non* del desempeño docente y encamina el aprendizaje de los estudiantes. El aprendizaje se construye sobre lo que ya sabe el estudiante, o puede hacer o continúa construyendo en forma activa e interactiva para lograr su máximo potencial.

Según Delgado, (2014) en la didáctica tradicional, centrado en los contenidos, el docente planifica y aplica métodos lógicos (inductivo-deductivo, abstracción-concreción, etc.) y no aplica realmente métodos pedagógicos. Por su parte González, (2012, p. 96) “asume que el método de enseñanza es el conjunto de técnicas y actividades que un profesor utiliza con el fin de lograr uno o varios objetivos educativos”.

Las metodologías didácticas que más se aplican en las IES, se jerarquizan en: enfoque de socialización didáctica (clase magistral, el más empleado, trabajos en grupo y aprendizaje cooperativo); seguido de metodologías de enfoque individual (investigación y seminario); finalmente, el enfoque globalizado (visitas a empresas, a museos, etc.) (Montenegro, et al 2016)

Los métodos de enseñanza-aprendizaje desde los clásicos o tradicionales (clases magistrales, prácticas, laboratorio, trabajos de campo, etc.) hasta los aportes del constructivismo desde sus diferentes enfoques (tutoría cognoscitiva, proyecto formativos, etc.), están vigentes en la enseñanza universitaria. (Zabalza,

2013) afirma, estos métodos no se podrían juzgarse de “*buenos*” o “*malos*” ya que todos ellos pueden resultar funcionales o no según sea la naturaleza y el estilo de trabajo a desarrollar, las circunstancias propias de las disciplinas condicionan notablemente el uso de los métodos.

Los estudios de Wayne, Colomb y Williams (2004) sustentan, que las personas pueden aprender una destreza de tres maneras: pueden leer a cerca de ella (el conocimiento) o escuchar una explicación (clase magistral) y observar cómo otros la practican o practicar ellos mismos la destreza (saber hacer). El aprendizaje más efectivo combina las tres maneras, pero la tercera es crucial: no sólo leer, escuchar, sino también hacer, o debería querer hacer. Y, Méndez y García (2013) dicen, la metodología que emplea cada docente tiene su estilo propio. No obstante, la metodología que se sigue empleando con mayor frecuencia es la metodología tradicional que fomenta el aprendizaje memorístico y hace difícil el aprendizaje significativo.

Principales métodos pedagógicos.

Método magistral. Es uno de los métodos más antiguos conocido en la enseñanza superior, su base es su forma *expositiva*, cuyo fin es transmitir conocimientos casi siempre producidos por otros a un grupo masivo de estudiantes que en forma pasiva escuchan y toman apuntes; algunas veces, los estudiantes tienen la oportunidad de preguntar y participar en una pequeña discusión; es decir, la actividad está centrada en el docente, esta metodología sigue vigente en las aulas, los docentes seguimos siendo el eje básico del proceso enseñanza-aprendizaje. López, (2013) afirma que bajo esta perspectiva tradicional se organiza a los estudiantes en aulas previamente diseñadas para este fin, libres de distractores externos, basada en gran cantidad de información. Con la utilización

de este método es común un tipo de evaluación muchas veces estandarizadas o pruebas sumamente recargadas de recordar información de memoria.

La crítica de este método radica en que los estudiantes toman una posición puramente receptiva y que su participación es escasa o nula. Esto puede ser cierto o no. Las lecciones pueden llevarse a cabo bajo formatos y condiciones muy distintas. Cuando están bien organizadas ni el profesor es un protagonista como se suele pensar ni los estudiantes tienen por qué estar pasivos (Zabalza, 2013)

Su análisis nos permite encontrar sus ventajas, así como sus limitaciones. Entre sus ventajas; nos permite hacer una presentación clara y sistemática de los contenidos que se pueden ir actualizando permanentemente; asimismo, se puede conectar con los conocimientos previos de los estudiantes y reforzar aquellos aspectos que no logran comprender. Permite también, hacer combinaciones entre teoría y práctica y concluir cada una de las fases de la explicación con momentos de síntesis global. Para que todo esto sea posible se exige una gran cualidad comunicativa del profesor no sólo para «decir» bien los contenidos, sino para saber «leer» la situación a través de diversos tipos de indicios (los rostros, gestos, las preguntas de los alumnos) y reajustar la propia explicación en función de la marcha de la clase. (2013)

Según investigaciones llevadas a cabo en la Universidad de *Warwick*,¹ En Inglaterra, se preguntó a los estudiantes qué tipo de clases eran las más útiles (para facilitar su aprendizaje) Las clases magistrales fueron bien valoradas, pero, siempre bajo una serie de condiciones:

- Qué permitan tomar sus apuntes

¹ Evans, L. y Abbott, I. (1998) *Teaching and learning in Higher Education*. London. Casell Education, citado por Zabalza, M. (2013) págs. 104 y 105

- Qué ofrezcan una información comprensible
- Sea de utilidad la información suministrada
- Qué las clases sean interesantes y motivadoras

Las desventajas de la clase magistral, radica principalmente en la dificultad de resolver muchos de los problemas que se presentan en las clases actuales: excesiva carga de contenidos, gran número de alumnos, gran heterogeneidad de los conocimientos previos, dificultad para combinar la explicación general con la atención individual, salirse del tema que se está explicando, etc. A ello se suman otras críticas, como el del dogmatismo que, por su propio formato, imponen en el aprendizaje. Si los estudiantes, lo único que reciben son informaciones tamizadas por su profesor y eso es lo que han de repetir en sus exámenes, se corre el riesgo de que asuman esa información como una verdad absoluta y única.

El problema radica en que el docente utilice el único modelo en que sabe enseñar o con el cual se siente más cómodo, pero, es importante variar el método de trabajo pedagógico.

Trabajo autónomo de los estudiantes. Con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior [EEES] a comienzos de la década de los 90, se han ido sucediendo diferentes declaraciones: Sorbona, 1998; Bolonia, 1999; Praga, 2001; Salamanca, 2001 y Berlín, 2003. De la declaración de Berlín, ha derivado planes de actuación complejos que cada país deberá ir llevando a cabo con la finalidad de facilitar la movilidad de los estudiantes dentro de Europa. Paralelo a la reforma de la EEES, en cuanto a la enseñanza da paso a un nuevo paradigma, la metodología debe estar diseñada desde la perspectiva del estudiante, para facilitar el desarrollo de sus capacidades, destrezas, aptitudes y capacidad de adaptación al entorno (Oliva y Fernández, 2008)

El método consiste en que el estudiante fomente el desarrollo de sus competencias, el cual posibilite su aprendizaje continuo y autónomo a lo largo de su vida de acuerdo a su propio ritmo. Cool, (2005) (Citado por pinto, 2006) asevera que para asegurar la calidad del trabajo autónomo de los estudiantes es fundamental la ayuda, el seguimiento y la orientación constante del profesor. La puesta en práctica de este método implica una renovación en la práctica docente del nivel terciario centrado en el aprendizaje y no en la enseñanza.

“Este tipo de metodología es especialmente adecuado para aprendizajes de tipo práctico o funcional” (Zabalza, 2013, p. 107) pueden ser aplicados en materias como: dibujo, pintura, cerámica, escultura, grabado, etc. En sus diferentes niveles y complejidades. La metodología autónoma puede ser combinada con otro tipo de metodologías como la clase magistral para explicar los aspectos teóricos y pueden constituirse en herramientas en la práctica pedagógica de los docentes.

Asimismo, en materias teóricos la metodología de trabajo autónomo se puede orientar a través de *guías de aprendizaje*, preparándose, guías ricas informativamente sobre el proceso a seguir en el estudio de la disciplina: contenidos, sugerencias, dossier de materiales, previsión de las principales dificultades que se pueden encontrar y formulas propicias para resolverlas, sugerencias de actividades a realizar, sugerencias de cuestiones de autoevaluación que puede utilizar el alumno, etc. tras unas pocas sesiones de trabajo inicial en presencia del profesor, los alumnos pueden meterse de lleno en el trabajo autónomo (2013)

Las ventajas del método radican en el nuevo papel de los materiales didácticos que pasan a ser recursos capaces de generar conocimientos de alto nivel y de facilitar el aprendizaje autónomo a través de las Tecnologías de Información y

Comunicación (TIC). Delgado (2014) menciona que actualmente se pueden aprender cursos vía Internet (*e-learning*) o por *b-learning* (aprendizaje mezclado) que corresponde al desarrollo de cursos presenciales combinados con el correo electrónico y el chat.

Los inconvenientes son también significativos. No cabe duda de que se trata de un sistema más propicio para estudiantes con mayor nivel de autonomía. Requiere del docente un mayor esfuerzo que las clases presenciales, han de planificar todo el proceso, preparar el material, mantener una supervisión atenta y estar disponibles para atender las demandas de los estudiantes.

Trabajo en grupo. Es un método que consiste en que un conjunto de personas se reúnen para realizar un proyecto o tratar un tema de interés común, pueden adoptar diversas formas como: trabajo en seminarios, en *pequeños* grupos, en pareja, etc. Zabalza. (2013) manifiesta que para su eficacia de trabajo en grupo, los participantes deben intercambiar el trabajo en un contexto horizontal aportando cada integrante sus propios conocimientos y experiencias. Por otra parte, el trabajo en grupo permite a los integrantes desarrollar valiosos aprendizajes que trasciendan los contenidos disciplinares; la solidaridad, la resolución negociada de conflictos, la capacidad de atender y respetar distintos puntos de vista, la necesidad de responsabilizarse en las tareas asumidas, etc. Por su parte Delgado. (2014) manifiesta que su finalidad de este método, parte del principio que todo grupo es más que las personas que lo componen. Los grupos no sólo están compuestos por la suma de individuos, sino también por las relaciones que surgen en su interior a fin de llevar a cabo una actividad en estrecha colaboración hasta lograr una meta común.

En la aplicación de este método, en la mayoría de las veces se observa la poca o nula participación de algunos integrantes dejándose el trabajo a los más responsables y que solo aparecen en el informe y exposiciones de los trabajos, o en el mejor de los casos se reparten el trabajo en partes haciendo una especie de “trozos” que al final juntan la tarea.

Los grupos funcionan bien sólo si es muy exigente respecto a las condiciones en las que han de funcionar. El propósito fundamental del trabajo en grupo (que los alumnos intercambien y debatan las aportaciones individuales y lleguen a construir un producto que las integre) es muy difícil de conseguir. Si se trata de hacer un trabajo en grupo es bastante habitual que los alumnos se repartan entre ellos las diversas partes del trabajo (con fórmulas tan absurdas como distribuirse la lectura de un libro por páginas) y que al final el producto sólo sea la yuxtaposición de las diversas partes hechas individualmente. Falta una auténtica cultura del trabajo en grupo. Lo que no es culpa de los alumnos, sino de que nosotros, a veces, nos contentamos con cualquier cosa y no convertimos el trabajo en grupo en un aprendizaje importante en sí mismo. (Zabalza, 2013. p. 110)

Según Cartwright y Zander. (1980) (citado por Delgado, 2014) afirman que el grupo es un conjunto de individuos que tienen, entre sí, relaciones que producen interdependencia con un cierto grado de significación. Es importante que esa interdependencia por su cooperación interna, originan una fusión de las individualidades en un todo común: generan un sentimiento arraigado de nosotros.

Selección y desarrollo de las tareas o actividades. La asignación de tareas o actividades tanto dentro y fuera del salón de clases se encuentra dentro de la competencia metodológica del docente, el cual se refleja en la actuación de los estudiantes para mejorar su aprendizaje. Para Renzo (2010) (citado por López, 2013) las actividades de aprendizaje son el eje de la planificación; se les debe considerar como recursos que apoyan la adquisición de los nuevos saberes bajo un cambio de perspectiva.

Para López (2013) es una taxonomía de tareas o actividades, actividades reproductivas del modelo tradicional y actividades estratégicas o funcionales. La actividad involucra un nuevo rol del docente, actuando como mediador de los procesos de aprendizaje (ver tabla 2)

Por su parte, Moltó, (2009) clasifica la tarea o actividades atendiendo a quien lleva el peso en la realización de la actuación y son: 1) *Centradas en el docente*, cuando en su realización el docente lleva el peso de la actuación, 2) *Centradas en el educando*, es cuando los estudiantes van a actuar en su realización colectivamente, sin la ayuda del docente, pero bajo su supervisión y, 3) *Centradas en el trabajo independiente*, es cuando el estudiante trabaja solo sin apoyo externo del docente y otro del educando. Puede apoyarse en los medios materiales que dispone.

Tabla 2. Tipos de actividades desde perspectivas de enseñanza

| Actividades | Actividades reproductivas | Actividades estratégicas o funcionales |
|--|---|--|
| Actividades basadas en la exposición del docente | <ul style="list-style-type: none"> - Clase magistral - Exposición y enseñanza basada en contenidos - Seguimiento de un libro de texto no escritos por él. - Seguimiento de los ejercicios del libro - Análisis de videos - Video conferencias | <ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza basado en la práctica - Preguntas a estudiantes - Demostración de procedimientos (moldeamiento) - Actividades tutoriales - Seguimiento personalizado - Conducción de vistas guiadas - Desarrollo y presentación del material |
| Actividades apoyados en el trabajo colaborativo | <ul style="list-style-type: none"> - División de trabajo - Trabajo en grupo - Dinámicas de grupo | <ul style="list-style-type: none"> - Actividades colaborativa, resolución de problemas, elaboración de proyectos, reporte de informes - Debate - Uso educativo de redes sociales - Participación en trabajos de investigación - Actividades comunitarias - Desarrollo de experimentos - Elaboración de un blog - Elaboración de catálogos - Diseños de maquetas |

| | | |
|--|--------------------------------|--|
| Actividades enfocados en el trabajo individual | - Toma de apuntes. | - Autogestión de aprendizaje |
| | - Repetición oral de conceptos | - Representación gráfica (mapas conceptuales, mapas mentales, diagramas, esquemas, etc.) |
| | - Lecturas | - Elaboración de portafolio |
| | - Elaboración de resúmenes | - Trabajo autónomo |
| | - Uso de tutoriales | - Lectura crítica (análisis de textos) |
| | - Ensayos | - Uso eficaz y eficiente de la TIC |
| | - Reporte de actividades | - Autoevaluación del desempeño |
| | - Informes | - Exámenes de autoevaluación. |

Nota: Tomado de Aprendizaje, Competencias y TIC por M. López, (2013) México.

Uno de los aspectos que llama la atención en las clases del nivel terciario, es la escasa variedad de actividades que se lleva a cabo. En ocasiones se utiliza como única actividad -la explicación- del tema por parte del docente traduciéndose la práctica pedagógica en una monotonía.

Materiales de apoyo. Los recursos que utilizamos los docentes son denominados: medios, soportes o apoyos. Sirven para apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Para López (2013). Los recursos o medios de aprendizaje tienen como objetivo apoyar las actividades de aprendizaje propuestas, para ayudar a determinar el tipo de mediación necesaria (individual o grupal), así como el procedimiento requerido a seguir.

Los materiales de apoyo utilizados como el *cañón multimedia* (de uso frecuente, por su facilidad de uso y la disponibilidad); *guías didácticas*, sirven de guía de aprendizaje (recursos escasamente aplicados); *ejercicios*, se puede proporcionar como formas de reforzamiento de aprendizajes, y las actividades de *autoevaluación*. (Zabalza, 2013). La guía didáctica, es un material educativo que sirve de herramienta valiosa de motivación y apoyo para la educación a distancia y presencial, promueve el aprendizaje autónomo al aproximar el material de estudio al estudiante. A través de diversos recursos didácticos (explicaciones, ejemplos,

esquemas y otras acciones similares a la que realiza el docente en clase) (Aguilar, 2004)

Con la aparición de las Tecnologías de la Información y Comunicación [TIC], los medios o recursos han ido evolucionando y se han desarrollado de manera muy importante. Pero a pesar de ello, aún siguen vigentes los medios o recursos tradicionales centrados en el docente, a estos medios de apoyo didáctico se les considera como meros instrumentos que proveen al profesor de pautas y criterios en la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en los procesos de enseñanza. Por su parte, en la actualidad los recursos y medios educativos deben ser pedagógicamente adecuados, significativos y útiles para cada grupo de alumnos (tanto grupal como individual), por ello según Landeta (2006) (tomado por López, 2013) las TIC, han generado nuevos retos educativos, cuyo función principal se centra en las actividades de aprendizaje (ver tabla 3).

Tabla 3. Medios y recursos centrados en el docente y en el estudiante

| Modelo | Recursos | Ejemplos |
|---------------------|------------------------------|---|
| Centrado en docente | Tradicionales | Pizarrón, rotafolios, plumón, etc. |
| | Informativos | Cuadernos de notas, libro de texto, fotocopias, ejercicios, guías didácticas |
| | Ilustrativos | Material gráfico (recortes, fotografías), mapas, portafolio |
| | Lúdicos | Títeres y marionetas, collage, rompecabezas. |
| | Tecnológicos | Televisión, cañón multimedia, reproductor de Cd/DVD, pizarrón electrónico, cámara fotográfica, cámara de video, Pc, Internet. |
| Centrado en alumno | Apuntes | Acces, Excel, Publisher, Power Point, Word. |
| | Herramientas de comunicación | Outlook, Mensajeros instantáneos, Voz Ip (Skipt) |
| | Herramientas virtuales | Buscadores, Diccionarios digitales, Enciclopedias digitales, Libros digitales, Revistas digitales. |
| | H. de autoría | Páginas web, Webquest, Weblogs, Wikis |
| | Plataformas | Comerciales (Blackboard), acceso libre (modle) |
| | Redes sociales | Facebook, Hi5, Myspace, Tuenti, Twiter. |

Nota: Adaptado de Aprendizaje, Competencias y TIC., de López, M. (2013). México.

Incorporación de Tecnologías de Información y Comunicación [TIC]. Para Zabalza (2013) las TIC se ha convertido en una herramienta imprescindible y de indiscutible valor y efectividad en el manejo de las informaciones con propósitos didácticos. Los docentes ya no solo debemos ser buenos manejadores de libros, sino ampliar nuestras fuentes de información y los mecanismos para distribuirlas a través de las tecnologías de información que tenemos a nuestra disposición. Por tanto, resulta difícil concebir un proceso didáctico sin la utilización de estas herramientas tecnológicas, siendo de gran importancia desarrollar esta competencia docente. Por su parte, Fombona (2011) afirma que la implementación de las tecnologías en el campo educativo, supone replantear algunos de los aspectos fundamentales de la enseñanza, tales como: la organización y planificación de los procesos educativos, el diseño y desarrollo de las actividades y materiales educativos, así como de herramientas y métodos de evaluación y, por último la comunicación y las relaciones personales y profesionales entre docentes y estudiantes en un entorno virtual del aprendizaje.

Es necesario hacer un paréntesis en este punto, los docentes a inicios del siglo XXI, vemos nuestra práctica pedagógica influida por muchos más factores externos; Primero, el *conocimiento* se ha constituido como el factor principal de la dinámica de desarrollo de las sociedades. Queda demostrado que la Internet ha ampliado su cobertura a lugares más alejadas. Para Barrios (2011) este hecho ha generado la sobreinformación en todos los campos del saber (filosofía, ciencia, arte, literatura, etc.) pero, esa gran cantidad de información no posee un carácter democrático, al quedar subordinado a cadenas informáticas de empresas monopólicas.

Por otro lado, la *cultura de la imagen* vía revolución digital (p, 33) ha desplazado la labor docente que hasta entonces ejercía el monopolio del conocimiento y de la

información, ya que la imagen predomina sobre el texto y el contexto es mucho más poderoso que la escuela. Este punto es necesario subrayar.

En este aspecto no se puede ser neutral y tecnicista; no es posible prescindir de las tecnologías de la información, pero en carácter de herramientas de un proceso más amplio y profundo: el propio crecimiento de la comunidad a partir de la educación. Reiteramos, no se puede ser neutral cuando la apoliticidad aparente del continente virtual hegemoniza y eclipsa la innovación, la creación y la formación de la persona en comunidad. UNESCO (2007) (citado por Barrios, 2011).

El sistema educativo peruano en los últimos 20 años adoptó el desafío de adecuar las políticas educativas a las exigencias de la globalización, que trata de homogeneizar la *cultura* utilizando las TIC dejando en segundo plano a los actores de la educación (docentes).

Veamos a modo de ejemplo este hecho. A partir de política de Estado el 2004 se formula e implementa el “*Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria*” el cual estructura 10 áreas curriculares, eliminándose los cursos de historia, filosofía, economía política, etc. Despojándonos de una conciencia social y política. Lora Cam. (2012) es más incisivo en su análisis al considerar este hecho como el genocidio de la cultura peruana (que significa destrucción y exterminio de la cultura, de la civilización, del saber, de la sabiduría de un pueblo), el objetivo fundamental es modelar una mentalidad tecnocrática. Este ejemplo expresa respuestas políticas, donde evidentemente se enfoca la *cultura* como factor intangible, pero más poderoso que los tangibles de un Estado (Barrios, 2011) En nuestro país la respuesta en relación a las TIC tiene un predominio tecnicista agobiante.

Ahora analicemos el potencial de las tecnologías en la práctica pedagógica, pese a esa capacidad teórica de transformación que poseen las TIC, la realidad sigue siendo menos optimista. Una queja habitual en el ámbito didáctico es que los materiales multimedia disponibles son de muy baja calidad, reproduciendo modelos de enseñanza-aprendizaje de tipo conductista y que generan escasos retos intelectuales para quienes los manejan. Se diría, por tanto que el progreso tecnológico queda reducido, a veces, a la incorporación de soportes novedosos, mientras que la práctica didáctica no sólo no mejora sino que podría, incluso, estar en franco retroceso (Zabalza, 2013, p. 93)

En la actualidad, la presencia de las TIC (Internet, email, multimedia, videoconferencia, etc.) en la enseñanza tiene un efecto, al menos potencialmente mucho más transformador, no sólo porque cambia el rol del docente, sino porque se necesitan técnicos informáticos y especialistas en el diseño y producción de materiales multimedia para la docencia que en colaboración con los profesores tendrán una gran incidencia en la calidad del trabajo.

Es preciso mostrar que estas herramientas se constituyen en una nueva oportunidad para transformar la práctica pedagógica del docente y hacer posible nuevas formas de enseñanza-aprendizaje. Para Fombona. (2011) las TIC son entendidas como ordenadores, Internet, redes satelitales, bases de datos, plataformas de enseñanza virtuales, etc., que brindan la oportunidad de crear procesos alternativos y creativos de aprendizaje, donde el profesor adquiere un rol diferente y los estudiantes juegan un papel más activo. Por su parte, Gómez. (2008) entiende que las TIC tienen la ventaja de ofrecer y romper con la concepción de espacio y tiempo. Puede ser utilizado tanto, dentro como fuera del aula y en

momentos diferentes lo cual permite el acceso a la educación a personas que no contaban con esa flexibilidad espacio-temporal.

En consecuencia, debemos sacar el máximo de provecho de las TIC en el manejo didáctico respecto a nuestro rol docente y finalmente integrar estos recursos al currículo formativo (Zabalza, 2013). Guerra, González y García (2010) afirman, que el docente del nivel superior debe utilizar las TIC para sus tareas docentes e investigadoras; por lo tanto, debe disponer de los conocimientos y destrezas necesarias que le faciliten su tarea; por consiguiente, las instituciones del nivel terciario, deben capacitar en la formación didáctica con las TIC. Para Bazán (2008) la capacitación en las TIC, se fundamenta en que las instituciones del nivel superior públicas, vienen implementando con computadoras, microscopios, maquetas, pizarras electrónicas, etc., que más bien significan un problema: no se usan adecuadamente (por falta de conocimiento de esta tecnología), se subutilizan, o se guardan para “*grandes eventos*”; en ningún caso se potencia su correcto uso. En el peor de los casos se encuentran guardados en sus cajas que entran en obsolescencia sin haber sido utilizados.

Con el empleo de las TIC, nuestro rol se debe centrar más en ayudar/orientar al estudiante a navegar en el inmenso océano de información disponible, enseñándole a buscar lo más relevante y pertinente, orientando su búsqueda y aportando criterios para la selección. Hay “sobreabundancia” de información en todas las disciplinas y el problema radica en que los estudiantes no saben qué hacer con ellos, no discriminan lo que vale y no vale. Los docentes seguimos transmitiendo información, pero, los que los estudiantes necesitan son criterios para saber integrarla en estructuras conceptuales que le sean útiles en su proceso de aprendizaje. Requieren decodificadores para interpretarla, entenderla y poder

construir su propio aprendizaje. Además, el docente debe plantear actividades que supongan un auténtico reto cognitivo y que favorezcan la integración de los conocimientos adquiridos en la propia disciplina y con las otras disciplinas de la carrera (Zabalza, 2013)

Conviene subrayar, que nuestro rol se extiende ayudar/orientar al estudiante para que adquieran las habilidades de intercambiar información y experiencias entre estudiantes tanto dentro de la institución, con otras universidades y de otros países en función de los objetivos de la disciplina y de la carrera que estudia. Por tanto, los docentes debemos dejar el protagonismo de ser proveedores de información, que ahora los estudiantes pueden obtener a través de diversas fuentes. Esto convierte nuestro papel en tutores y guías de aprendizaje. Al final ambos aprendemos juntos.

En relación al desarrollo de la capacidad de los docentes se genera cierto pesimismo en los mismos, parece difícil adaptarnos en el uso y manejo de las TIC, pero haciendo un poco de esfuerzo sí podemos adaptarnos a la nueva lógica de la informática. Area, Hernández y Sosa (2016) afirman, los cambios e innovaciones en la cultura escolar resultan siempre conflictivos. Sugieren la idea de crisis, inestabilidad e incertidumbre y que los docentes tienden a reaccionar de variadas maneras. Las barreras que contribuyen a la ausencia de una integración efectiva de las TIC en el proceso de enseñanza son: dificultades de acceso a los recursos, equipamiento inadecuado, falta de apoyo técnico y dificultades de organización interna.

En un mundo tecnológico como el actual, el empleo de las nuevas tecnologías constituye un plus de valor en la docencia del nivel terciario. La importancia de esta dimensión varía de una carrera a otras, y de unas disciplinas a otras; su sentido (y

por lo tanto el valor con que le pueda otorgar en casos concretos) se verá afectado también por las circunstancias de edad, experiencia, actitudes, etc. del profesorado encargado de cada materia.

2.1.1.4 Evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje en la educación terciaria (universitaria y no universitaria) es un desempeño de mayor relevancia. Gil. (2009) sostiene, que a través de ella es posible determinar los aprendizajes que logra el estudiante y mejorar el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación es uno de los puntos débiles del actual sistema de enseñanza superior, porque se trata de un desempeño profesional notablemente deficitaria. Sabemos poco, en general, sobre evaluación (su función curricular, sus técnicas, sus instrumentos, su impacto en el aprendizaje, etc.) y eso repercute fuertemente en nuestra práctica pedagógica (Zabalza, 2013) sin embargo, no entraremos en hacer un análisis de evaluación, sino hacemos referencia al sentido de evaluación desde la práctica docente.

Para López. (2013) “existen dos tipos de evaluación claramente diferenciadas en los sistemas educativos: la evaluación sumativa y la evaluación formativa, aun cuando no son excluyentes, cada uno cuenta con enfoques y visiones diferentes” (p, 174). Scriven en 1996 fue el primero en establecer la distinción estos dos tipos de evaluación, para Moreno (2009) la evaluación formativa puede utilizarse para la mejora y el desarrollo de una actividad (o programa, o producto, etc.) que se está llevando a cabo; por su parte, la evaluación sumativa, puede emplearse para la rendición de cuentas, para certificar o seleccionar.

La evaluación sumativa. Está centrado en la enseñanza, por lo general, se basa en criterios o estándares (normalizados), son completamente objetivas y basada en resultados finales. Gil. (2009) expone, que en la educación superior, la evaluación está focalizada sobre la función sumativa; es decir, está orientado hacia la constatación de resultados y la medición de aprendizajes. En consecuencia, la evaluación ha de traducirse en una calificación del estudiante. Cruz y Quiñones (2012) aseveran, la evaluación sumativa, sirve para medir y juzgar el aprendizaje con el fin de certificarlo, asignar calificaciones, determinar promociones, etc. su finalidad es, valorar la conducta final que se observa en el estudiante, certificar que ha alcanzado los objetivos propuestos. Su propósito es tomar decisiones pertinentes para asignar una calificación totalizadora a cada estudiante que refleje la proporción de objetivos logrados en el curso. Su función es explorar en forma equivalente el aprendizaje de los contenidos en forma individual.

La forma de evaluación sumativa, ejerce una presión a los estudiantes, sobredimensionándose los exámenes escritos y sus resultados; como consecuencia de esta, se establecen comparaciones justificadas en criterios estadísticos para después hacer una clasificación por tercios, según sus rendimientos. Para Robinson. (2015) “estas evaluaciones ocupan mucho tiempo y disminuyen las oportunidades de enseñar su creatividad y espíritu emprendedor innato, precisamente las capacidades que pueden protegerlos frente a la imprevisibilidad del futuro en cualquier parte del mundo” (p, 218).

La evaluación formativa. Para la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior [ANUIS] (citado por López, 2013) “La evaluación formativa identifica y registra las competencias que se pretende desarrollar a través de los procesos y las evidencias generadas por los estudiantes, con la intención de

valorar la evolución y la transferencia de las mismas” (p, 175). Por su parte para Brookhar. (2009) (citado en Martínez, 2012) la evaluación formativa, es un proceso mediante el cual se recaba información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, que los docentes pueden emplear para tomar decisiones del aprendizaje de los estudiantes. Finalmente para López (2009) La evaluación formativa es fundamental para la mejora continua de lo sé está evaluando, pero también debe estar al servicio de la evaluación sumativa.

La evaluación formativa propone una serie de estrategias que posibilitan conocer los resultados obtenidos de los estudiantes, no obstante, también le permite a los aprendices tomar conciencia de sus propios logros de aprendizaje.

Tabla 4. Algunas estrategias de evaluación

| Tipos de evaluación | Técnicas | Instrumentos |
|----------------------|-------------------------|---|
| Evaluación sumativa | Pruebas escritas | Pruebas de desarrollo y pruebas objetivas |
| | Ejercicios prácticos | Mapa conceptual mapa mental, ensayos. |
| | Situaciones orales | Exposición, diálogo, debate. |
| | Observación sistemática | Lista de cotejo, escala de actitudes, |
| Evaluación formativa | Ejercicios prácticos | Proyectos, portafolio, rúbricas, reporte, resolución de problemas, investigación de campo, foros de discusión, etc. |
| | Observación | Autoevaluación, coevaluación, |

Nota: Adaptado de Aprendizaje, Competencias y TIC de M. López, 2013. México.

Componentes de la evaluación. Respecto a este punto tomamos como referencia el planteamiento de Zabalza. (2013) por su carácter integrador y completo. Considera la evaluación como un proceso sistemático de conocimiento que implica mínimo tres fases.

- *Recojo de información.* “Se trata de ir acumulando informaciones o datos, por procedimientos estandarizados o libres, con el fin de disponer del caudal de

información suficiente (en cantidad, en representatividad, en relevancia) de la realidad a evaluar como para proceder a su evaluación efectiva” (p, 149)

- *Valoración de la información recogida.* Aplicando los criterios o procedimientos que resulten oportunos habremos de emitir un juicio sobre el valor y pertinencia de los datos disponibles (comparando esos datos con los criterios o marcos de referencia que definan el propósito de la actividad)

- *Toma de decisión.* El acto de evaluar tiene como finalidad permitir una adecuada toma de decisiones en relación al objeto que se evalúa. El cual significa reconocer que la evaluación no es un fin en sí misma, sino un instrumento de un proceso mayor (PUCP, 1998)

“Evaluamos cuando estamos en condiciones de establecer una comparación entre la información de que disponemos y alguno de los marcos de referencia o *normotipos* que rigen nuestra acción: la norma, los criterios, los propios individuos” (Zabalza, 2013, p, 149)

Al final significa establecer un *juicio de valor*, comparar la información acumulada, a través de: observaciones, pruebas, ejercicios prácticos, etc., con un marco de referencia que hayamos establecido, denominado “normotipos”.

Normotipos de “criterio”. La comparación se establece entre la información obtenida y los criterios o estándares que hayamos establecido como punto de referencia. Normalmente los objetivos o competencias de aprendizaje, juegan ese papel de criterios con las que compararemos los resultados alcanzados. Pero también, pueden jugar ese papel los estándares establecidos como nivel de deseabilidad para una determinada dimensión a evaluar. Por ejemplo, los estándares de calidad propuesto por el SINEACE, a través, de sus tres órganos operadores.

Normotipos estadísticos. Se basan en la “norma estadística”, resulta habitual en un determinado contexto o grupo de referencia. Para muchas dimensiones no resulta viable establecer criterios o estándares (no existe un punto de referencia que marque con claridad lo que es deseable). Por eso la comparación se establece con relación a lo que resulta habitual (“la norma estadística”) es decir, se compara resultados de un sujeto con los obtenidos por los otros de su grupo. El “*normotipo*” estadístico, se aplica en las oposiciones y en las clases en las que los docentes evalúan tomando como punto de referencia el nivel medio (promedio) del grupo, etc.

Normotipos personalizados. Sitúan la comparación en el marco de la propia persona o cosa evaluada. La comparación se hace entre la situación actual (los datos que se dispone sobre el momento actual de la dimensión a evaluar) y la situación anterior de ese mismo sujeto o realidad a evaluar (una institución, un programa, una experiencia, etc.)

Cada una de las posibilidades de comparación da lugar a evaluaciones muy diferentes entre sí y que legitiman y desarrollan de manera diversa.

También los docentes, desarrollamos modalidades de evaluación, diversificadas según el normotipo empleado para establecer los juicios de valor. Podemos aprobar a todo el grupo de clase si consideramos que todos ellos superaron ampliamente los objetivos que nos habíamos propuesto (evaluación criterial, la más habitual). Podemos utilizar también como criterio de comparación con el nivel medio (promedio) de nuestra clase, con lo cual habrá un grupo que obtendrá buenas calificaciones, otro numeroso que las obtendrá normales y el grupo de los peores que será descalificado (evaluación referida a la norma, la famosa campana de Gauss). Este sistema evita la desaprobación masiva y la

aprobación total de los estudiantes. Finalmente, también podemos considerar a cada sujeto como un caso independiente que va siguiendo su propio ritmo y a quien tenemos que valorar no tanto en función de la situación objetiva en que se encuentre sino en función del progreso real que vayamos constatando en su formación y actuación “evaluación personalizada” (Zabalza, 2013).

Se desea subrayar, el problema de la evaluación en instituciones del nivel terciario, se ha independizado del proceso formativo de las demás componentes: objetivos, contenidos y metodología. La consecuencia de esta práctica es el sobredimensionamiento de la evaluación sumativa, que se aplica al final de cada periodo. Esta forma de evaluación tiene repercusiones únicamente en el estudiante (aprueba o desaprueba el curso) y no ejerce una incidencia sobre los otras componentes, entonces, de poco sirve la evaluación en la mejora de la calidad educativa.

2.2 Formación profesional permanente

En los últimos 25 años (1990-2015) el tema de la calidad educativa pasó a ser la principal agenda política del gobierno y el MINEDU. Para Alliaud. (Noviembre, 2014) La relación entre la mejora de los sistemas de enseñanza y la formación docente fue el supuesto que motorizó numerosas intervenciones en los ámbitos de la formación profesional. Esta política desembocó en la formación docente, tanto inicial como continua, siempre alimentada en la idea de subprofesionalización docente.

Las decisiones políticas actuales, han desencadenado especializaciones con programas muy dispersos, a nivel de pre y posgrado, donde el eje pasa por los temas de gestión, tecnologías educativas, currículo, docencia universitaria, etc.

2.2.1 Formación docente inicial

La formación de docentes en Perú se imparte siguiendo la misma estructura del sistema educativo en sus diferentes niveles y modalidades; es decir, la educación básica comprende el nivel inicial, primaria y secundaria y la educación superior, a su vez, comprende la educación universitaria que certifica las competencias profesionales, y no universitaria que certifica las competencias laborales.

La mayoría de las universidades (públicas y privadas) cuentan con facultad de educación, forman profesionales en pedagogía en diferentes especialidades. Los planes curriculares son muy variados debido a la autonomía. En cuanto a la formación profesional, tienen una *orientación académica y técnico profesional*: la *orientación académica*, está dirigida a la formación en cultura general, filosofía e investigación científica, y en relación a la *orientación profesional*, brindan una formación técnico-profesional, que habilita para el ejercicio profesional. Al finalizar los estudios, el egresado, previa solicitud obtiene el grado académico de bachiller en educación, con mención en la especialidad que estudió; posteriormente obtiene el título profesional de licenciado en educación, para obtener dicho título el bachiller tiene un abanico de posibilidades entre ellas: sustentar una tesis, experiencia profesional, sustentar una clase modelo, evaluación, etc., (Piscoya, 2005).

Según la Ley N° 29394, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior, está constituida por los Institutos y Escuelas de Educación Superior, de acuerdo con el servicio que ofrecen pueden ser: pedagógicos, tecnológicos o de formación artística; y conforme al régimen de gestión, pueden ser: públicos y privados.

Los Institutos Superiores Pedagógicos [ISP], son instituciones dedicadas a la formación docente que requiere el sistema educativo peruano en los diferentes

niveles y especialidades. Asimismo pueden ofrecer, en programas autorizadas por el Ministerio de Educación [MINEDU] capacitación, actualización y especialización a profesionales en educación, a través de estudios pos título

(...) en los ISP el currículo es oficial a nivel nacional que se encuentran bajo la jurisdicción de la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente [DINFOCAD] del MINEDU. El Plan Curricular propuesto por la DINFOCAD, no incluye cursos de cultural general. Es más, en los currículos oficiales emitidos por la DINFOCAD, en actual vigencia, no figura disciplina científica, humanística o tecnológica alguna, sino solamente 6 áreas genéricas y difusas denominadas ecosistema, educación, matemática, comunicación integral, sociedad y educación religiosa. A lo anterior, se añade la indicación oficial de que cada ciclo tiene dieciocho semanas, (...) y 5400 horas de clases durante los diez ciclos que dura la carrera. Asimismo, la norma gubernamental incluida en el numeral 5.4 de los currículos oficiales de formación docente, publicados en el año 2003, prohíbe expresamente la creación de cursos o asignaturas nuevas, (...) (2005, pp. 42,43).

El trabajo de Piscocya, evidencia claramente la verticalidad de la planificación y puesta en ejecución del plan curricular en los ISP a nivel nacional, además no tiene una orientación académica sobredimensionando la formación técnica-profesional.

Estos factores, hacen que la preparación docente en los ISP sean científicamente deficientes no sólo a falta de preparación epistémica sino, también justificada a que estas áreas tan difusas como: sociedad, ecosistema, educación religiosa, etc., no permiten arbitrar criterios precisos y fundados para diferenciar quien es especialista en alguna de ellas y quien no lo es.

Para obtener el título profesional, los egresados sustentan una “*tesis*” en sentido estricto, es un informe colectivo (generalmente tres estudiantes), o bien desarrollan un *proyecto de implementación* (en grupos grandes de hasta 20 aspirantes al título) en beneficio de su institución que consiste en: mejoramiento de

infraestructura, equipamiento tecnológico, equipamiento mobiliario, etc., que denominan investigación-acción; sin embargo, estos trabajos de investigación no tienen sustento epistémico, ni metodológico, ni técnico de la investigación-acción. Una vez sustentada el trabajo obtienen el título profesional de profesor con mención de la especialidad (2005)

El 2007 con R. M. N° 0017-2007-ED. La Dirección Nacional de Educación Superior y Técnico Profesional (DIGESUTP), estableció las normas correspondientes para la selección de postulantes en el proceso de admisión a institutos y escuelas de formación pedagógica estableciendo la nota mínima de 14 puntos para ingresar, esta medida se aplicó con la finalidad de “garantizar la óptima calidad en la formación de futuros docentes”, lo cual resulta contraproducente ya que la baja calidad que reciben los estudiantes en el nivel secundario hizo que ingresaran muy pocos.

Escuelas de Formación Artística (ESFA). También brindan servicios de formación docente, en especialidades de: música, artes visuales, teatro y danza. Igualmente, ofrecen, a través de programas, autorizadas por el MINEDU capacitación, actualización y especialización a profesionales, a través de programas pos título.

La ESABA, igualmente forma profesionales en pedagogía en la especialidad de educación artística, si bien se acogió a la norma objeto de análisis supra; sin embargo, en mérito a la Ley N° 24400 goza de autonomía. Por consiguiente, establece los parámetros de evaluación para el ingreso de los postulantes. Para la obtención del título profesional desde el 2009, los egresados optan el grado de bachiller y previa sustentación de tesis alcanzan la licenciatura.

2.2.2 Estudios de posgrado y capacitación

Los egresados de universidades pueden presentarse directamente a estudios de posgrado (maestría y doctorado) previa obtención del grado académico de bachiller; sin embargo, los egresados de los ISP y ESFA requieren de un año de estudios adicionales de complementación en educación. (Piscoya, 2005).

Las universidades (públicas y privadas) ofertan programas de posgrado, segunda especialidad (de muy variada especialización), maestrías y doctorados con un incremento alarmante. (Ver tabla 5) La tendencia en la ejecución de estos programas es semipresencial, generalmente, con clases sabatinas.

Tabla 5. Crecimiento de programas de posgrado en el Perú. 2000-2010

| Programas de Posgrado | 2000 | | 2005 | | 2010 | |
|-----------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | Pública | Privada | Pública | Privada | Pública | Privada |
| II especialización | 36 | 19 | 89 | 99 | 186 | 221 |
| Maestría | 212 | 120 | 458 | 359 | 577 | 480 |
| Doctorado | 17 | 16 | 71 | 42 | 148 | 85 |

Nota: Adaptado de “Resumen estadístico universitario” [ANR] (2012) y SUNEDO (2015) por el autor.

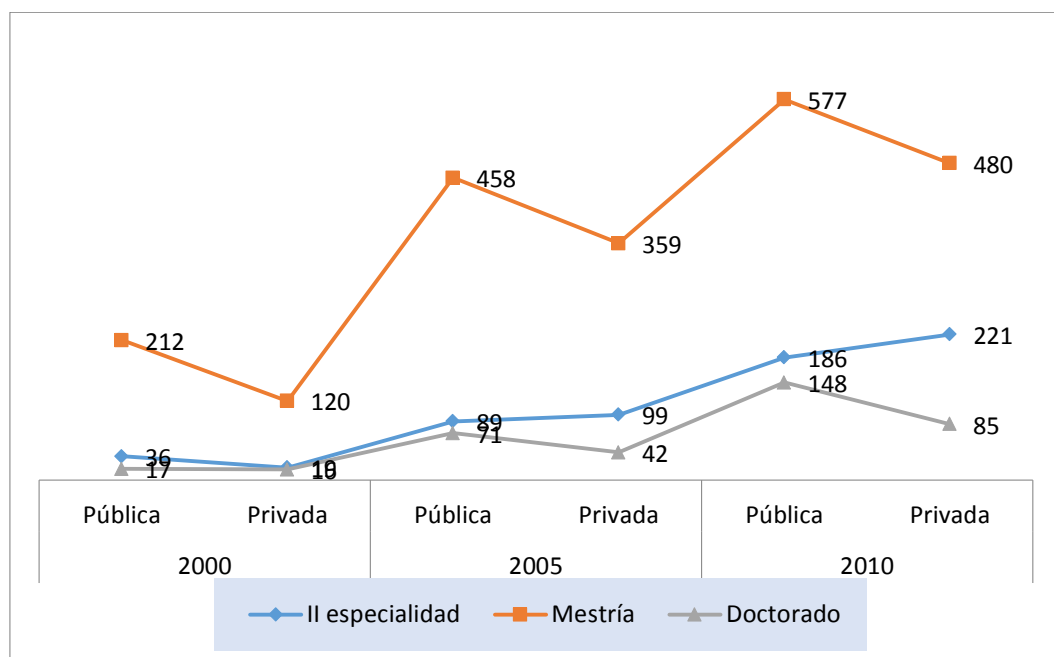


Figura 1. Crecimiento de programas de posgrado en el Perú 2000-2010. Adaptado de “Resumen Estadístico Universitario” [ANR] (2012) y SUNEDO (2015).

La extensión de programas de posgrado que se ofrecen en el país, se debe por un lado a la exigencia de las empresas privadas e instituciones del Estado que requieren profesionales con alta especialización, y por otro, significan una fuente de captación de recursos económicos por derechos académicos que se pagan, es decir, son lucrativas. En ese sentido, sobre todo las universidades privadas hacen un intenso “mercadeo” de programas de posgrado que ofertan especialización, maestrías e incluso doctorados, recurriendo a diferentes medios masivos de información.

Estos programas posprofesionales, se dispersaron en todo el país, a través de filiales, los cuales evidencian carencias al no contar con infraestructura adecuada para llevar con éxito estos programas. Por otro lado, las bibliotecas generalmente son insuficientes en el mejor de los casos, o no existen. En este estado las investigaciones para obtener los grados de maestro o doctor se ven limitadas. Al respecto, Piscoya. (2005) afirma, que en muchos casos el objetivo es graduarse y no propiamente llevar a cabo una investigación significativa y exigente, por consiguiente los trabajos sustentados carecen de sustento epistémico, metodológico e instrumental.

Respecto a programas doctorales en el Perú, existe una limitada información especializada, por tanto, no conocemos el impacto que éstas vienen produciendo. El objetivo fundamental del programa doctoral es la investigación; es decir, los graduados tienen que dedicarse a la investigación científica aportando y dando soluciones a la baja calidad de la educación, salvo algunas excepciones (Piscoya, 2005)

En España existen trabajos de investigación de programas doctorales, estos estudios indagan la relación docencia e investigación, además es un factor esencial

en las relaciones entre la universidad y la sociedad, así encontramos en el trabajo de Castro, et al (2010), que hacen hincapié, el objetivo fundamental de estudios doctorales es la investigación.

Según la (United Kingdom Council For Graduate education, 1995, citado por Castro et al. 2010) establece cuatro requisitos para el funcionamiento de programas doctorales; 1) debe existir un representante institucional que pueda negociar y llegar a acuerdos con la institución en la que se basa la escuela; 2) deben poseer medios (infraestructura, administrativos y económicos) que le permitan cumplir sus objetivos; 3) deben disponer de fines claramente establecidas y delimitadas; y, 4) deben existir mecanismos de responsabilidad, toma de decisiones y de ejecución claramente definidos y orientados a la consecución de esos objetivos.

Capacitación docente. Blanco. (2008) afirma, la capacitación es un término asociado al desempeño de los “*recursos humanos*” de los más diversos contextos laborales y se parte de la idea de hacer a alguien apto, habilitarlo para algo. Para Añorga. (2000) (citado por Blanco, 2008) la capacitación es.

[...] un proceso de actividades de estudio y trabajo permanente, sistemático y planificado, que se basa en necesidades reales y prospectivas de una entidad, grupo o individuo y orientado hacia un cambio en los conocimientos, habilidades y actitudes del capacitado, posibilitando su desarrollo integral. Permite elevar la efectividad del trabajo profesional y de dirección. [...] (p, 50)

Dicho de otro modo, la capacitación docente es el perfeccionamiento continuo dentro de los ámbitos de conocimiento, habilidades, actitudes, etc. necesarios para mejorar su desempeño profesional con resultados cuantitativos y cualitativos que pueden producir. Para MINEDU (2011) “La capacitación docente es la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos que van a contribuir al desarrollo individual en el desempeño de una actividad”

Conviene subrayar, que la capacitación como proceso continuo para que cumpla su función, debe ser planificada en base a las necesidades de los estudiantes y orientarse hacia el acervo de conocimientos y habilidades que ayuden al docente a mejorar su desempeño.

La capacitación a docentes en servicio, se incrementó de forma alarmante desde la década de los 90, muchos de ellos sin planificación, en tanto, estamos ante la hipertrofia de organización de este tipo de cursos. Bazán. (2008) reveló el escaso efecto de estos cursos de perfeccionamiento y la opinión adversa de los propios docentes sobre el impacto de estas actividades.

Asimismo, los cursos de capacitación, recurren al perfeccionamiento docente como una forma de compensar las insuficiencias de su formación profesional inicial. Unos, buscan mejorar el conocimiento sobre aspectos pedagógicos (metodología, recursos didácticos, evaluación, currículo, etc.); y otros se centran en la capacitación de conocimiento disciplinar. Para Blanco. (2008) según varios trabajos consultados, el fin de la capacitación, están asociados al mejoramiento del desempeño laboral, sin embargo, definen el contenido de la capacitación a través de conocimientos, habilidades, competencias y/o actitudes, identificando capacitación con uno de estos elementos, cuando, se debe asociar al proceso de aprendizaje como un todo. Los docentes tienen mucha determinación, aunque mal encausada.

Asumimos la capacitación como un proceso de aprendizaje, dirigido al mejoramiento de desempeño laboral. Desde esta perspectiva, (2008) es un proceso que garantiza en el docente la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de

socialización, compromiso y responsabilidad social, asumiendo además que la cultura se traduce en los diferentes tipos de contenidos como:

- Sistemas de conocimientos
- Sistema de habilidades y hábitos
- Sistema de relaciones con el mundo
- Sistema de experiencias de la actividad creadora

Modalidades de capacitación. Las modalidades más empleadas y demandadas por el profesorado del nivel superior son:

- Cursos, seminarios y talleres (grupos de trabajo)
- Proyectos de innovación e investigación
- Congresos, publicaciones y conferencias
- Bienales, encuentros culturales, festivales de arte, ferias de arte, etc.

Los cursos, congresos y conferencias, auxilian la formación con la colaboración de expertos que apoyan el proceso de actualización, bien por el dominio del tema o por su implicación y conocimiento de una práctica educativa específica. (Medina, 2016) Los congresos, son reuniones de rango científico que aglutinan las investigaciones de los participantes y dan al conjunto una fundamentación propia de la metodología y del rigor que han de emplearse en ese ámbito.

Los talleres y proyectos de innovación, parten del protagonismo de los docentes, ya sea en la vivencia del proceso o de la reflexión compartida con colegas, siendo los principales responsables del diseño y desarrollo de la tarea, aunque pueden incorporarse otros investigadores, especialmente en los proyectos de innovación y afianzamiento del saber didáctico.

Los bienales, son los encuentros internacionales de arte realizados cada dos años, su objetivo es mostrar producciones artísticas contemporáneas, se convierten en centros de interés, ya que en ellos se exhibe lo más avanzado de cada país participante, suscitando polémica y debates teóricos.

La capacitación docente en sus diversas modalidades pretende que el profesorado dé mayor significado y proyección a su identidad profesional y mejore su concepción epistemológica, científica y técnica a fin de garantizar la sólida formación de profesionales que sean capaces de enfrentarse al mundo que cambia permanentemente. (2016) la capacitación, requiere encontrar el camino del diálogo, según las exigencias y experiencias de mejora profesional del docente y las demandas sociales.

Límite de los cursos de capacitación. Muchas veces estos cursos resultan inútiles, sirviendo solamente para complicar una situación cotidiana docente ya de por sí exigente. Es necesario rechazar el consumismo de cursos, seminarios y actividades que caracteriza el actual “*mercado de formación*”, siempre alimentando por un sentimiento de “*desactualización*” de los profesores, la única salida posible es la inversión en la construcción de redes de trabajo colectivo que sean el soporte de prácticas de formación basadas en la colaboración y en el dialogo profesional (Novoa, 2009) [OEI]; En la actualidad estos cursos son ofertados de acuerdo a las circunstancias evaluativas que se convocan para los diferentes concursos.

[...] -Esta expectativa de consumo de cursos a cambio de puntaje- es solo eso, una tendencia. Dentro de las variadas formas que adoptó la formación docente continua, aquellas modalidades centradas en la escuela o talleres de educadores, ya existentes en las décadas anteriores, rescataron el protagonismo de los docentes y sus contextos de actuación, en tanto que invirtieron la lógica de concebir al docente como alumno destinatario de propuestas pensadas por otros, se trate de las instituciones de formadores o de capacitadores. [...] (Lombardi y Abrile, 2009. p. 64).

En consecuencia, la oferta de cursos, parece regirse más por la lógica del mercado, motivadas por una política de “*meritocracia*” que sirven de “*plus*” para el ascenso de nivel y lograr mejoras salariales (docentes nombrados) o garantizar su permanencia (docentes contratados), que por expectativas formativas o académicas. Como tal, no genera los resultados de mejora de la calidad educativa.

Estos cursos han generado el agotamiento de los docentes, que en última instancia cumplieron la función de cursos de “*desprofesionalización*”. Ya que hay cursos, desde los más cortos de duración, de algunas horas, hasta el más especializado con credenciales de posgrado como las segundas especializaciones sobre tecnologías de información, psicologías, didáctica, investigación, etc. Que constituyen en una verdadera falta de respecto a estas profesiones (Barrios, 2011).

Los cursos de capacitación, es organizada por: universidades, MINEDU y sus instancias, Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú [SUTEP], Gobiernos Regionales, Organismos No Gubernamentales [ONG], asociaciones, etc. —en gran número— autorizada vía resoluciones. Las modalidades son: seminarios, talleres, cursos, etc. Certifican con duración de hasta 120 horas ¿cómo es posible certificar por tantas horas en solo dos, tres o cuatro días de duran estos programas?, peor aún, los docentes se inscriben y no asisten; sin embargo, son certificadas.

Al recaer la atención de las políticas de mejora de la calidad sobre los profesores, se comenzaron a impulsar programas y proyectos que fueron diseñados bajo el concepto de “*desarrollo profesional*”. Noción que fue traducida en prácticamente todos los países de la región como *capacitación* (Martínez, 2009)

Actualizar y capacitar a los docentes fueron las acciones que aparecieron como el camino directo a la mejora de los resultados educativos, una suerte de

“llave mágica” que nos conduciría de nuevo al “reino” en donde todos aprenden en la escuela; no nos percatamos, sin embargo, de que ni “todos”, ni “aprenden”, ni “escuela” significan lo mismo que unos cuantos años atrás, tampoco vimos las consecuencias de la reducción con la que habremos puesto en práctica el concepto de desarrollo profesional (2009).

Sabemos que la utilidad de los cursos es limitada. Además, la investigación educativa y la evidencia empírica recogido de los reformadores reflexivos así lo han puesto de manifiesto. Si todo marcha bien –el diagnóstico de partida, el diseño instruccional, la pertinencia y la actualidad de los contenidos, la formación de los capacitadores, los materiales, el tiempo y el espacio, el seguimiento y evaluación- los profesores convocados aprenderán (Martínez, 2009 p. 81).

Aun cuando ese aprendizaje ocurra, rara vez es transferible en el aula y la escuela. Algunas de las razones fundamentales para ello tienen relación con su enajenación de la vida escolar real, al menos en tres sentidos principales (Martínez, 2009)

1. Su distancia de los problemas cotidianos de la enseñanza concreta a estudiantes singulares en contextos específicos.
2. La imposibilidad de aplicar el conocimiento obtenido, construido desde el “deber ser”, en una escuela marcada por tradiciones, ambientes, relaciones y valores que rara vez son compatibles con esos presupuestos.
3. El aprendizaje hecho en el curso es individual; cada uno, de acuerdo con sus capacidades, su interés, sus antecedentes formativos y personales, aprende algo, pero esto deja indemne al colectivo docente, lo que da lugar a un efecto que podríamos llamar “golondrina que no hace verano”, según el cual las prácticas docentes del maestro “capacitado” son minimizadas o nulificadas muy pronto por las rutinas imperantes en el plantel.

Credencialismo educativo. El credencialismo² consiste en el aumento artificial de los requisitos educativos para conseguir un determinado empleo. Cada vez se exigen mayores requisitos, traducibles por lo general en certificados, diplomas o títulos, para ocupar un empleo que no necesariamente requiere de ellos y de las características que implica una mayor capacitación y formación (Hirsch, 1998).

Muchas de las exigencias de escolaridad son infladas, irrelevantes y arbitrarias en términos de las tareas que deben desempeñarse en una ocupación determinada. Estos requisitos pretenden legitimar una selección entre gran número de demandantes, puesto que en el mercado de trabajo continuamente se devalúa la educación, imponiéndose la necesidad de tener cada vez más títulos para obtener y desempeñar el mismo tipo de empleo.

La acreditación escolar no asegura necesariamente un empleo, ni la calidad de este; sin embargo, ha provocado que se pretendan obtener certificados y títulos con fines de “*movilidad social*”, y no por la adquisición de conocimientos y habilidades

Los docentes según sus posibilidades pretenden obtener credenciales con mayor valor educativo para acceder a puestos administrativos o a mejores plazas de docencia, la preparación así generada puede ser muy positivo cuando no se realiza únicamente con fines de movilidad social y no se pretende sólo acumular cursos y posgrados, sino aprovechar los conocimientos adquiridos en la práctica docente y en la investigación, carentes en nuestro medio.

Resulta evidente que muchas universidades, ofrecen este tipo de capacitaciones a costos ínfimos, el cual no garantiza la calidad de dichos programas, sólo les interesa el aspecto económico y comercial de la educación y

² Víctor Manuel Gómez “Crisis, interpretación y prospectiva del desarrollo educativo en América” Latina y Doré Ronald, la fiebre de los diplomas-educación, calificación y desarrollo

que muchas veces certifican sin las exigencias académicas de rigor. El docente está centrado no en aprender, sino en acumular la mayor cantidad de certificados que garanticen una obtención a puestos laborales.

Frente al crecimiento desmesurado de ofertas educativas por las universidades, MINEDU, ha dado iniciativas de frenar esta tendencia negativa con la creación del SINEACE y sus tres órganos operadores, las universidades tienen que acreditarse para seguir formando y capacitando profesionales. El proceso de la acreditación recién comienza y sus resultados aún no se pueden observar.

2.2.3 Producción científica

El 2001, La Universidad Peruana Cayetano Heredia organizó una mesa redonda que trató sobre la “Pertinencia social, pedagogía e Institucional de los posgrados”. En este evento el Dr. Walter Peñaloza Ramella presentó una ponencia muy atinada sobre lo que es el posgrado, al afirmar que en la maestría debe haber un 50% de investigación, pues la maestría tiene como objeto preparar investigadores, así como el doctorado tiene como objeto la investigación misma. Más adelante, en el mismo evento Peñaloza continua diciendo “estamos graduando a personas que se les llama magíster y que no hacen investigación, por consiguiente estamos engañándonos a nosotros mismos, la investigación es algo muy serio, es algo para lo cual muy poca gente está preparada o tiene la aptitud para ello”. Termina diciendo, “salvando la aspereza que pueda tener esta afirmación, afirmo que mientras la maestría busca que la persona que la sigue se convierte en descubridora de cosas nuevas, el especialista es el usuario de estos descubrimientos” (Guerra. s. f).

Una de las cuestiones que más limitaciones tenemos los profesores es relacionado con la investigación, hay una disociación entre investigación y práctica

docente en el nivel superior. Esta división se da desde su formación profesional, que para titularse muy pocos investigan y sustentan tesis, ya que existen otras modalidades de lograr su titulación entre ellos proyectos de implementación, examen de suficiencia, experiencia docente, etc.

Actualmente se realiza escasa investigación en el país, el ritmo de avance entre la práctica docente y la investigación aparece altamente desvinculado, la investigación de los docentes no ocupa lugar prioritario y se ha desvalorado la posibilidad y necesidad que el profesor pueda llevar a cabo la investigación de su propia práctica.

Aunque teóricamente se afirma que la investigación y la docencia deben estar relacionadas, en la realidad existe una gran cantidad de profesores transmisores y un limitado de profesores que realizan investigaciones aisladas entre sí.

La educación terciaria, debe proponer que los docentes lleven a cabo trabajos de investigación. Entonces, se plantea incorporar la investigación educativa como una actividad prioritaria y usen sus resultados en la vida académica, así como que la investigación y la docencia se vinculen efectivamente en todo los planes de estudio.

Es importante plantear que existen distintos tipos y niveles de investigación y que los profesores pueden participar conjuntamente en procesos completos de investigación. En ese sentido, es fundamental que los profesores no se conviertan únicamente en ejecutores de encuestas o análisis de datos, sino que formen parte activa del diseño, el desarrollo y la aplicación de estudios que cubran (de ser posible) los niveles epistemológico, teórico, metodológico, instrumental y técnico, y que se involucren en nuevas líneas de investigación, que no solo busquen y midan la eficacia de los programas sino que planteen maneras diferentes y creativas de acercarse a la realidad. (Hirsch, 1998, p.86)

2.3 Glosario de términos

1. **Capacitación docente.** Proceso de actividades de estudio y trabajo permanente, sistemático y planificado, que se basa en necesidades reales y prospectivas de una entidad, grupo o individuo y orientado hacia un cambio en los conocimientos, habilidades y actitudes del capacitado, posibilitando su desarrollo integral. Permite elevar la efectividad del trabajo profesional y de dirección (Blanco 2008)
2. **Certificación de competencias profesionales.** La certificación de competencias profesionales se realiza a las personas naturales que demuestren un conjunto de competencias laborales y profesionales adquiridos dentro o fuera de una institución educativa. (Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa 2007) [SINEACE]
3. **Clase magistral.** Es uno de los métodos más antiguos conocido en la enseñanza superior, su base es su forma *expositiva*, cuyo fin es transmitir conocimientos a un grupo masivo de estudiantes que en forma pasiva escuchan y toman apuntes; algunas veces, los estudiantes tienen la oportunidad de preguntar y participar en una pequeña discusión; es decir, la actividad está centrada en el docente, esta metodología sigue vigente en las aulas, los docentes seguimos siendo el eje básico del proceso enseñanza-aprendizaje. (López, 2013)
4. **Credencialismo educativo.** Aumento artificial de los requisitos educativos para conseguir un determinado empleo. Cada vez se exigen mayores requisitos, traducibles por lo general en certificados, diplomas o títulos, para ocupar un empleo que no necesariamente requiere de ellos y de las características que implica una mayor capacitación y formación (Hirst, 1998)

5. **Cualificación profesional.** Es el conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral. Una competencia profesional es el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo. (<http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2002>)
6. **Desempeño docente.** Ejercicio práctico del docente que ejecuta las obligaciones y roles establecidos legal, institucional y socialmente inherentes a su profesión. Las actividades principales son la planificación o programación, la selección de contenidos de la disciplina, el empleo de estrategias didácticas, la evaluación del aprendizaje, etc. Las que configuran en su conjunto lo esencial de su práctica pedagógica (Cahuana. 2006)
7. **Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje.** Es la capacidad para diseñar el programa de enseñanza de su disciplina, que resulta de un juego de equilibrios entre la predeterminación oficial de la disciplina y su propia iniciativa profesional para diseñar un programa “propio” (Zabalza, 2013)
8. **Tecnología de Información y Comunicación (TIC).** Las TIC son entendidas como ordenadores, Internet, redes satelitales, bases de datos, plataformas de enseñanza virtuales, etc., que brindan la oportunidad de crear procesos alternativos y creativos de aprendizaje, donde el profesor adquiere un rol diferente y los estudiantes juegan un papel más activo (Fombona, 2011).

Capítulo III: Aspectos Metodológicos de Investigación

3.1 Operacionalización de variables

Variable X: Desempeño Docente (DD)

Tabla 6. Desempeño Docente

| Dimensiones | Indicadores | Índices |
|--|--|--|
| Diseño y planificación del proceso enseñanza-aprendizaje | 1. Estructura completa del sílabos: contextualización, objetivos, contenidos, metodología, evaluación y bibliografía 2. Contextualización a las necesidades de los estudiantes los aprendizajes esperados 3. Revisión del marco doctrinario del plan curricular, perfil y sumillas 4. Coordinación horizontal (en el mismo curso) y vertical (en los otros cursos) en la planificación y los de otras asignaturas 5. Relación equilibrada entre teoría y práctica en la planificación 6. Actualización permanente de la planificación 7. Establecimiento de cronograma en la planificación 8. Inclusión de referencias de apoyo y fuentes para el aprendizaje 9. Entrega y comunicación oportuna de lo planificado | |
| Selección de contenidos | 10. Visión del conjunto de la disciplina para ir descendiendo a sus contenidos singulares 11. Diferenciación entre los conceptos y las estructura básicas y los complementarios 12. Incorporación de contenidos opcionales dentro de la materia 13. Combinación entre elementos teóricos y elementos prácticos (que finalicen en la elaboración de algún producto) 14. Riqueza informativa de la planificación (si no se reduce a una mera enumeración de puntos sin entrar a explicarlos) 15. Introducción de dispositivos (preguntas, ejercicios prácticos, etc.) 16. Secuenciación de contenidos según criterios establecidos 17. Relación de contenidos o temas con otros de la propia materia y/o de otras materias respecto a la carrera 18. Formación especializada de las asignaturas a su cargo | 1. Nunca 2. Casi nunca 3. A veces 4. Casi siempre 5. Siempre |
| Metodología didáctica | 19. Utilización de un estilo retador y problematizante de aproximación a los contenidos (frente a un estilo más nocional y memorístico) 20. Equilibrio entre el control y la autonomía otorgada a los estudiantes a la hora de desarrollar las actividades 21. Utilización de diversas modalidades de interacción (grupos grandes, grupos pequeños y trabajo individual) 22. Combinación de “presión” (exigencias) y “apoyo” a la hora de desarrollar las actividades y tareas previstas | |

| | | |
|----------------------------|--|---|
| | <p>23. Nivel de implicación real de los estudiantes en las diversas actividades desarrolladas</p> <p>24. Gradualidad del método</p> <p>25. Presencia en la metodología de actividades o momentos que exijan una profundización relevante en el contenido tratado</p> | |
| | <p>26. Elaboración de guías completas</p> <p>27. Sugerencias para la realización de actividades prácticas</p> <p>28. Incorporación de actividades de autoevaluación para contrastar el propio progreso</p> <p>29. Indicaciones de fuentes de información utilizables incluidas las electrónicas y consejos para su mejor uso</p> <p>30. Presentación de dossier de materiales utilizables en la materia con diversos propósitos</p> <p>31. Inclusión de algún tipo de propuesta o estrategia de recuperación para los alumnos que pudieran tener problemas para superar el curso</p> | <p>1. Nunca</p> <p>2. Casi nunca</p> <p>3. A veces</p> <p>4. Casi siempre</p> <p>5. Siempre</p> |
| | <p>32. Disponibilidad de equipamiento actualizado y pertinente a los aprendizajes que se desea alcanzar</p> <p>33. Competencia técnica suficiente del docente en el manejo de la TIC para la mejor de su labor pedagógica</p> <p>34. Elaboración de materiales de apoyo para generar el aprendizaje autónomo de los estudiantes</p> <p>35. Facilitación de intercambio y transferencias entre sujetos, grupos y/o institucionales</p> | |
| Evaluación del aprendizaje | <p>36. Medida en que se diferencia claramente la evaluación sumativa de producto o (control) y evaluación de proceso (seguimiento)</p> <p>37. Coherencia entre nuestra actuación didáctica (objetivos, métodos) y evaluación</p> <p>38. Variedad y gradualidad de las demandas (de conocimiento o habilidad) que les planteamos a los estudiantes en la evaluación</p> <p>39. Nivel de presencia de fórmulas innovadoras de evaluación en nuestras clases</p> <p>40. Nivel de información previa y posterior suministrado a los estudiantes en relación a la evaluación a con vista a que puedan mejorarlos</p> <p>41. Existencia de oportunidades de revisión de exámenes y nivel de efectividad de los mismos</p> <p>42. Graduación de las modalidades de evaluación de los primeros años de la carrera a los últimos</p> <p>43. Nivel de incorporación de las TIC como recurso para la evaluación</p> <p>44. Medidas en que se ofrece la posibilidad de valorar y reconocer (acreditar formalmente) conocimientos y experiencias adquiridos por los estudiantes fuera de nuestras clases pero que pertenecen a ámbitos de nuestra disciplina.</p> | |

Variable Y: Formación Profesional Permanente (FPP)

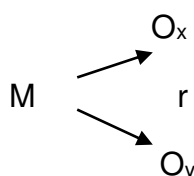
Tabla 7. Formación Profesional Permanente

| Dimensiones | Indicadores | N° de ítem | Índices |
|-------------------------------------|--|------------|---|
| Formación inicial | 1. Institución donde estudió | 1 | ESABAC/ESFA/ISP (1) Universidad (2) |
| | 2. Título profesional | 1 | No (1) Si (2) |
| | 3. Modalidad de grado | 1 | Profesor de arte (1) Artista profesional (2) Licenciado (3) |
| Estudios de posgrado y capacitación | 4. Estudios de segunda especialidad | 1 | No (1) Si (2) |
| | 5. Condición en la que encuentra (segunda especialidad) | 1 | Sin estudio (1) Egresado (2) Graduado (3) |
| | 6. Estudios de maestría | 1 | No (1) Si (2) |
| | 7. Condición en la que se encuentra (maestría) | 1 | Sin estudio (1) Egresado (2) Graduado (3) |
| | 8. Estudio doctoral | 1 | No (1) Si (2) |
| | 9. Condición en la que se encuentra | 1 | Sin estudio (1) Egresado (2) Graduado (3) |
| | 10. Asistencia a cursos de actualización en los últimos cinco años | 1 | De 1 a 5 cursos (1) De 2 10 cursos (2) De 11 a más cursos (3) |
| | 11. Asistencia a congresos, seminarios, conferencias | 1 | No (1) Si (2) |
| | 12. Estudios de idioma extranjero | 1 | No (1) Si (2) |
| | 13. Estudio de ofimática | 1 | No (1) Si (2) |
| | 14. Trabajo en otras instituciones | 1 | No (1) Si (2) |
| | 15. Participación en ponencias y exposiciones | 1 | No (1) Ponencias (2) Exp. Individuales (3) |
| | 16. Carga horaria por semestre | 1 | De 1 a 2 cursos (1) De 2 a 4 cursos (2) Más de 4 cursos (3) |
| Producción científica | 17. Trabajo de investigación publicados | 1 | No (1) Si (2) |
| | 18. Artículos en revistas no indexadas publicadas | 1 | No (1) Si (2) |
| | 19. Artículos científicos en revistas indexadas | 1 | No (1) Si (2) |

3.2 Tipificación de la investigación

3.2.1 Diseño de investigación

Para (Hernández, Fernández y Baptista, 2012) las investigaciones descriptiva y correlacional, se realizan sin manipular deliberadamente las variables, observando el fenómeno tal y como se dan en su contexto natural para luego analizarlos. La investigación es descriptiva transversal, porque estudia las características de las variables en un único tiempo. Es correlacional, porque se establece la correlación entre las variables estudiadas. Por su parte. Ñaupas et al. (2013) Afirman, los diseños de investigación no experimentales, a su vez pueden ser, diseño de investigación descriptiva simple, que corresponde al nivel más simple de la investigación científica y diseño de investigación correlacional cuando se establecen el grado de correlación o de asociación entre una variable (X) y otra variable (Y) que sean dependientes una de la otra (pp. 341, 342)



Dónde:

M = representa la muestra de docentes

Oy= es la observación o medición de la variable DD

r = es el coeficiente de correlación entre las dos variables

Ox= es la observación o medición de la variable FPP

3.3 Estrategias para la prueba de hipótesis

Para probar la hipótesis, según el diseño, se contrasta a partir de los datos recolectados, a través de encuesta aplicado a los docentes de la ESABAC. Para Ñaupas, et al (2013). (...) “Someter a prueba las hipótesis consiste en recolectar

datos de la realidad para disponer de evidencia empírica que confirme o contradiga la hipótesis planteada” (p, 285)

3.3.1 Pruebas estadísticas utilizadas

El estadígrafo utilizado para la prueba de hipótesis es el coeficiente de correlación de Pearson (r). Es aplicable al caso de variables con escalas de tipo de intervalo o razón y de escala de tipo Likert, se funda, en la proporción en que reduce el error de predicción, la introducción de una variable en relación con el error original de la primera. Para Sierra. (2001, p 517) “ r tiene un carácter dinámico y mide la tasa de cambio de una variable con relación a otra. Por ello r es un instrumento predictivo”. La correlación es el método empleado para determinar el grado de relacionamiento entre las variables estudiadas, para determinar en qué medida una relación describe de una manera adecuada la relación entre las variables en estudio. La correlación puede ser:

Correlación directa o positiva. Cuando ambas variables presentan variaciones en el mismo sentido. Los valores positivos indican que las dos variables aumentan o disminuyen al mismo tiempo.

Correlación inversa o negativa. Las variaciones de ambas variables son en sentido contrario. Los valores negativos significan que cuando una variable aumenta, la otra disminuye.

El coeficiente de correlación se identifica con la letra r .

$$-1 \leq r \leq 1$$

Si $r = 0$, significa que no hay ninguna relación entre las dos variables o de existir, no es una relación lineal.

3.3.2 Nivel de significancia

Para contrastar las hipótesis, adoptamos el *error de tipo 1* y establecimos antes de realizar la prueba definiendo el $\alpha = 0.05$ (5% de error) el cual significa a cometer el error como máximo del 5% de las veces, ósea de cada 100 veces que a partir de los datos se concluya a favor de la hipótesis, se tolera equivocarse como máximo, en cinco de esas 100 veces.

3.4 Identificación del ámbito población y muestra

La población de estudio está formado por docentes nombrados y contratados de la sede central y filiales (Calca y Checacupe) de la ESABAC. La investigación es censal. Para Selltiz et al. (1980) (citado en Hernández, Fernández y Baptista. 2012) una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones.

Criterios de exclusión de la población – muestra. Se consideró lo siguiente:

- Docentes nombrados que están en cargos jerárquicos (10 docentes)
- Docentes contratados con igual o mayor a cinco años de ejercicio ininterrumpido en la institución.

Tabla 8. Población objeto de estudio

| Docentes | Masculino | Femenino | Total |
|------------|-----------|----------|-------|
| Nombrado | 18 | 6 | 24 |
| Contratado | 21 | 11 | 31 |
| Total | 38 | 17 | 55 |

Nota: Adaptado de Información proporcionado por la Unidad de Personal. ESABAC. Dic. 2015

3.5 técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.5.1 Técnicas e instrumentos utilizados

En cuanto a los instrumentos de investigación, se utilizó:

Técnica del cuestionario. Para Ñaupas et al. (2013) [...] “consiste en formular un conjunto sistemático de preguntas escritas, en una cédula, que están relacionadas a hipótesis de trabajo y por ende a las variables e indicadores. Su finalidad es recopilar información para verificar las hipótesis de trabajo” (p, 211). Esta técnica se utilizó para recoger datos de la variable FPP con 19 ítems.

Escala de actitudes. Requieren de estandarización. Generalmente su objetivo es captar una característica permanente de la personalidad del ser humano. Las actitudes son tendencias o predisposiciones hacia algo (2013). La escala de actitud del presente trabajo es una escala descriptiva ya que en ella se organizan las cuatro dimensiones en función de las preguntas que van a medir la variable DD con 46 preguntas y cinco escalas de respuesta.

Tabla 9. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

| Fuentes | Tipo de investigación | Técnicas | Instrumento |
|----------|-----------------------|----------------------|--------------|
| Primaria | De campo | Encuesta | Cuestionario |
| Primaria | De campo | Encuesta tipo Likert | Escala |

Nota. Adaptado por el autor

3.5.2 Elaboración de instrumentos

Una vez operacionalizada las variables y definido los indicadores, así como también; el tipo y el diseño de investigación y seleccionadas la muestra o unidades de análisis se ha procedido con la elaboración de los instrumentos de recojo de información.

Para la variable DD, se elaboró una prueba no sistemática con 46 preguntas, distribuidas en cuatro dimensiones: planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, selección de contenidos disciplinares, metodología didáctica y evaluación del aprendizaje.

Para la variable FPP, se elaboró un cuestionario no sistemático con 19 preguntas, divididos en tres dimensiones: formación inicial, estudios de posgrado y capacitación, y producción científica.

3.5.3 Estructura de las pruebas

El *Cuestionario*, comprende dos secciones

Sección 1. Datos generales de los encuestados (docentes de la ESABAC)

- Sexo
- Condición laboral

Sección 2. Se elaboró 19 preguntas referidos a: preguntas 1 a 3 sobre la formación inicial de los docentes; las preguntas de 4 a 16 sobre estudios de posgrado y capacitación; y, finalmente las preguntas 17 a 19 sobre la investigación que realizaron durante su experiencia laboral en la institución.

Escala. Se elaboró 46 preguntas con 5 índices de respuestas (nunca, casi nunca, muchas veces, casi siempre, siempre) divididos en: preguntas de 1 a 10 sobre la dimensión “planificación del proceso enseñanza-aprendizaje”, dirigidas a conocer la planificación de los propósitos educativos; preguntas de 11 a 19 sobre la dimensión “selección de contenidos disciplinares”, con el fin de conocer el dominio científico de contenidos de las disciplinas que imparten en clases; preguntas de 20 a 37 sobre la dimensión “metodología didáctica”, dirigidas a conocer de manera muy general la planificación sobre las estrategias

metodológicas, las actividades y el uso de las TIC; y preguntas de 38 a 46 sobre la dimensión “evaluación del aprendizaje” dirigidas a conocer la planeación de tipos, instrumentos y criterios de evaluación.

3.5.4 Aplicación de instrumentos

Los instrumentos fueron aplicados durante el mes de diciembre del 2015 a 55 docentes de la ESABAC, en la sede central (Cusco). La duración de la aplicación fue de una hora aproximadamente, previo un protocolo de consentimiento informado, donde se les explicó claramente sobre la naturaleza de la investigación.

3.5 Validez y confiabilidad de los instrumentos

3.5.1 Validez

Para Ugarriza, (2000) (citado por Ñaupas. et al., 2013) “La validez es la pertinencia de un instrumento de medición, para medir lo que se quiere medir; se refiere a la exactitud con que el instrumento mide lo que se propone medir (...)” (p, 215). Por su parte existen tipos de validez: de contenido, de criterio, de constructo y predictiva. Para el caso de la investigación, se aplicó la validez de contenido, a través del juicio de expertos, como parte del proceso para su estimación que tan adecuado es el muestreo del cuestionario de acuerdo con lo que se pretende medir, denominados reactivos o ítems previa operacionalización de variables.

El juicio de expertos constituye una opinión informada de personas con trayectoria académica, que conocen el tema de investigación y reconocidos como expertos cualificados. Para el caso se seleccionó, cuatro docentes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Para su selección de los expertos se ha procedido teniendo en cuenta: 1) la experiencia en la realización de

juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia; 2) Imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad; y, 3) disponibilidad y motivación para participar (Escobar, 2008). Luego de hacer el análisis de la matriz de consistencia y el matriz de los instrumentos determinaron su pertinencia (Anexo 4)

3.5.2 Confiabilidad

La confiabilidad, se refiere a la propiedad según la cual un instrumento aplicado a los mismos fenómenos, bajo las mismas condiciones, arroja resultados congruentes; es decir, si medimos los fenómenos o eventos una y otra vez con el mismo instrumento de medición, se obtienen los mismos o similares resultados. (Ñaupas et al, 2013) afirman, un instrumento es confiable cuando las mediciones hechas no varían significativamente con el paso del tiempo ni por la aplicación de diferentes personas.

Para el análisis de confiabilidad, se utilizó el coeficiente de Alfa de Cronbrach ya que mide la consistencia interna, basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems a partir de las varianzas, mediante el programa estadístico SPSS. 22 por su versatilidad.

Tabla 10. Estadísticos de confiabilidad (Formación Profesional Permanente)

| Alfa de Cronbrach | Alfa de Cronbrach basados en elementos estandarizados | N° de elementos |
|-------------------|---|-----------------|
| 0.728 | 0.768 | 19 |

Nota: adaptado por el autor.

En la tabla anterior se observa para la variable FPP de un total de 55 docentes encuestados, el resultado de fiabilidad de consistencia interna de Alfa de Cronbach es de 0,728, el cual demuestra la fiabilidad del instrumento para el recojo de los datos.

Tabla 11. Estadísticos de confiabilidad (Desempeño Docente)

| Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basados en elementos estandarizados | N° de elementos |
|------------------|--|-----------------|
| 0.903 | 0.908 | 46 |

Como se muestra en la tabla para medir la confiabilidad de consistencia interna del instrumento a través del Alfa de Cronbach respecto a la variable DD es de 0,903, el cual demuestra excelente fiabilidad del instrumento

Tabla 12. Grados de confiabilidad del instrumento

| Valores | Grados de confiabilidad |
|--------------|-------------------------|
| 0,53 a menos | Confiabilidad nula |
| 0,54 a 059 | Confiabilidad baja |
| 0,60 a 0,65 | Confiable |
| 0,66 a 0,71 | Muy confiable |
| 0,72 a 0,99 | Excelente confiabilidad |
| 1,0 | Confiabilidad perfecta |

Nota: tomado de Elías Mejía (2005) técnicas e instrumentos de investigación. UNMSM

Capítulo IV: Trabajo de Campo y Proceso de Contraste de Hipótesis

El trabajo de campo corresponde al análisis de los datos previo plan, una vez obtenida la información, se hizo un proceso de revisión para su análisis posterior. Para dicho fin utilizamos el programa estadístico SPSS 22, seguido del Excel y el Word.

4.1 Presentación, análisis e interpretación de resultados

Para la descripción, interpretación y validación de los datos obtenidos se trabajó en dos fases: el análisis univariado descriptivo y el análisis correlacional, para la prueba de hipótesis.

4.1.1 Análisis univariado descriptivo

Los resultados se presentan, en porcentajes de frecuencia de las variables: Desempeño Docente (DD) y sus dimensiones: Planificación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje (PPEA), Selección de Contenidos Disciplinarios (SCD), Metodología Didáctica (MD), Evaluación del Aprendizaje (EA) y la variable Formación Profesional Permanente (FPP). Para simplificar la interpretación de los resultados, decidimos recodificar la variable desempeño profesional, desde los cinco niveles iniciales, a solo tres, siguiendo el siguiente criterio.

Tabla 13. Recodificación de índices para la interpretación univariable

| Niveles originales | Nuevos niveles |
|--------------------|----------------|
| 1) Nunca | 1) Nunca |
| 2) Casi nunca | |
| 3) A veces | 2) A veces |
| 4) Casi siempre | 3) Siempre |
| 5) Siempre | |

Nota: Adaptado de la operacionalización de variables

Variable X: Desempeño Docente

Dimensión 1: Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje (PPEA)

Tabla 14. Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje

| Planificación | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------|------------|------------|
| Nunca | 10 | 18.2 |
| A veces | 43 | 78.2 |
| Siempre | 02 | 3.6 |
| Total | 55 | 100 |

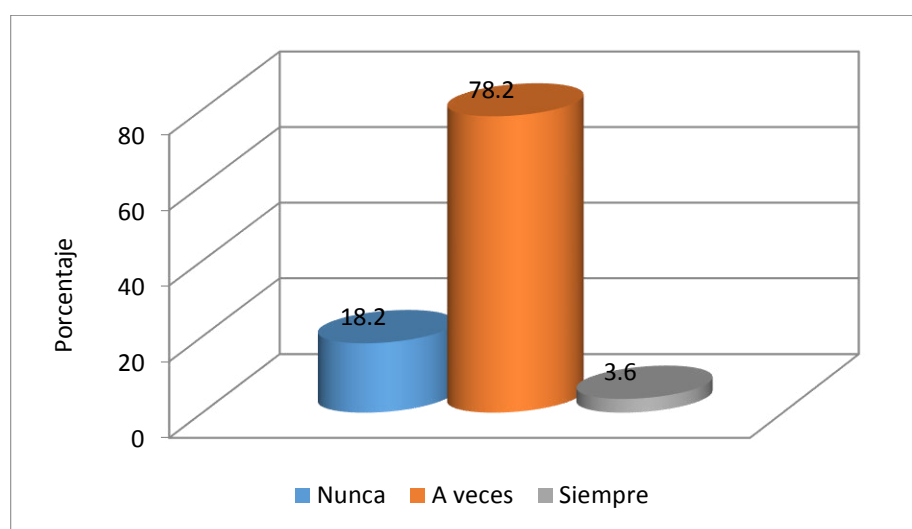


Figura 2. Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje

Interpretación

En la comparación interna destacan una diferencia significativa de los porcentajes que componen las tres distribuciones, por lo tanto, podemos establecer que las variaciones porcentuales respecto al diseño y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes de la ESABAC son muy diferenciados. Dicha variación se evidencia cuantitativamente en porcentaje de 78.2% de docentes, a veces, realizan una planificación cuidadosa de los objetivos y/o competencias basadas en las necesidades e intereses de los estudiantes. El 18.2%

de los docentes nunca planifican con rigor académico, finalmente, el 3.6% siempre realizan una planificación riguroso.

De la comparación entre las distribuciones, se puede formular el enunciado estadístico, el diseño y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje de los docentes de la ESABAC es de mero cumplimiento burocrático de 81.6% que a veces y nunca planifican de forma articulada todos sus componentes.

Teorizando, desde el punto pedagógico los docentes de la ESABAC, basan la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, en un conjunto de actividades desarticulas: objetivos y/o competencias, convirtiendo en una actividad cotidiana de mero cumplimiento burocrático, no se planifica con rigor técnico-científico.

Dimensión 2. Selección de contenidos disciplinares

Tabla 15. Selección de los contenidos disciplinares

| Selección de contenidos | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------------|------------|------------|
| Nunca | 6 | 10.9 |
| A veces | 45 | 81.8 |
| Siempre | 04 | 7.3 |
| Total | 55 | 100 |

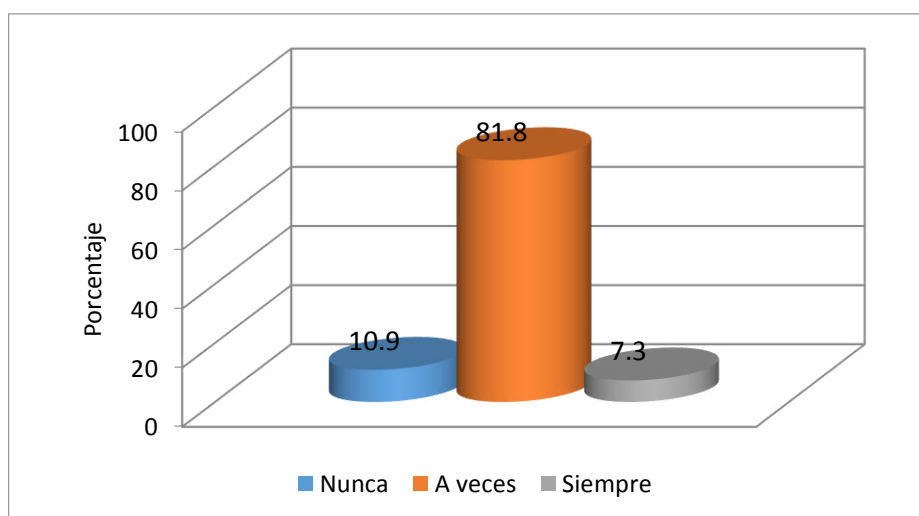


Figura 3. Selección de contenidos disciplinares

Interpretación

En la comparación interna destacan una diferencia significativa de los porcentajes que componen las tres distribuciones; por lo tanto, podemos establecer que las variaciones porcentuales de selección de contenidos, que realizan los docentes de la ESABAC son muy diferenciados. Dicha variación se evidencia cuantitativamente en porcentaje de 81.8%, a veces, fundamentan los contenidos disciplinares en los aportes más recientes de la ciencia, el 10.9%, nunca, alinean los contenidos disciplinares basadas en la ciencia y, el 7.3%, siempre, asumen la mayor responsabilidad, al exigirse el rigor científico al seleccionar los contenidos.

De la comparación entre las distribuciones, se puede formular el enunciado estadístico, la selección de contenidos disciplinares de los docentes de la ESABAC, es limitado e insuficiente de 81.8%.

Teorizando, desde el punto de vista disciplinar, los docentes de la ESABAC tienen una formación disciplinar débil, tanto a nivel de pre y posgrado. Según Zabalza. (2013) no conocen de manera bien precisa los contenidos.

Asimismo, dado el escaso nivel de conocimiento de los contenidos disciplinares se podría caracterizar que los docentes asumen dictar cursos sin una especialización formativa.

En contraste de estas conclusiones con las teorías precedentes exigen un estudio riguroso y su comparación de análisis similares.

Dimensión 3. Metodología didáctica

Tabla 16. Metodología didáctica

| Metodología | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------|------------|------------|
| Nunca | 9 | 16.4 |
| A veces | 41 | 74.5 |
| Siempre | 05 | 9.1 |
| Total | 55 | 100 |

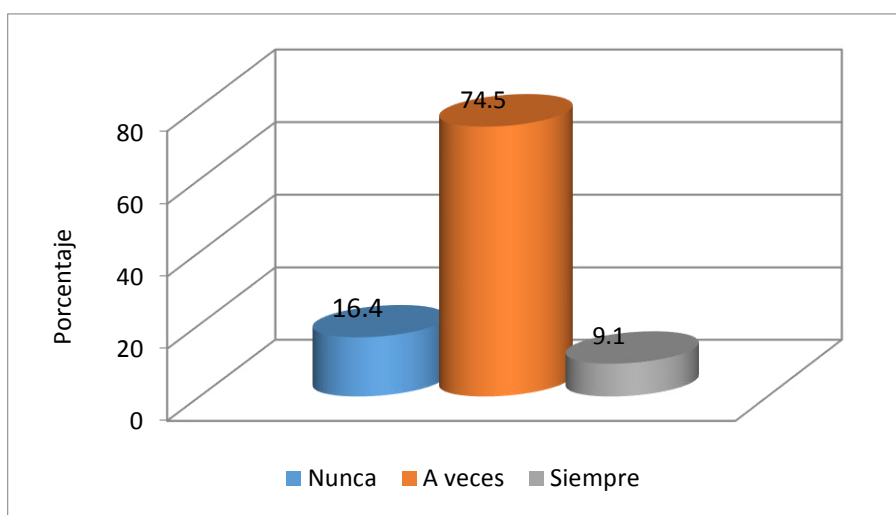


Figura 4. Metodología didáctica

Interpretación

En la comparación interna destacan una diferencia significativa de los porcentajes que componen las tres distribuciones; por lo tanto, podemos establecer que las variaciones porcentuales respecto a la metodología didáctica que emplean los docentes de la ESABAC son muy diferenciados. Dicha variación se evidencia cuantitativamente en porcentaje de 74.5% a veces, diseñan una metodología centrado en el aprendizaje. El 16.4%, nunca, diseñan una metodología centrado en el aprendizaje, sino en la enseñanza y, finalmente, 9.1% siempre, diseñan la metodología didáctica centrado en aprendizaje.

De la comparación entre las distribuciones se puede formular el enunciado estadístico; el 74.5% de los docentes de la ESABAC, tienen un desempeño docente tradicional o clásico al proponer y llevar a la práctica, metodologías centradas en los contenidos y enseñanza y, el 9.1% propone metodologías innovadoras centradas en el estudiante.

Teorizando, desde el punto pedagógico, los docentes de la ESABAC emplean una metodología didáctica clásica o tradicional, centrada en unos casos en los contenidos y en otros en el docente (enseñanza). En el uso de métodos, “*la clase magistral*” es la que predomina; en relación con otros.

Respecto a las tareas o actividades, las exposiciones de tipo reproductivas de los estudiantes son los más comunes y, los medios o recursos de mayor uso son: la pizarra, plumón, cañón multimedia, etc.; y, finalmente con respecto a la incorporación de las TIC los docentes tienen cierta resistencia de introducir al entorno virtual el aprendizaje.

Dimensión 4. Evaluación del Aprendizaje

Tabla 17. Evaluación del Aprendizaje

| Evaluación | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------|-------------------|-------------------|
| Nunca | 04 | 7.3 |
| A veces | 44 | 80.0 |
| Siempre | 07 | 12.7 |
| Total | 55 | 100 |

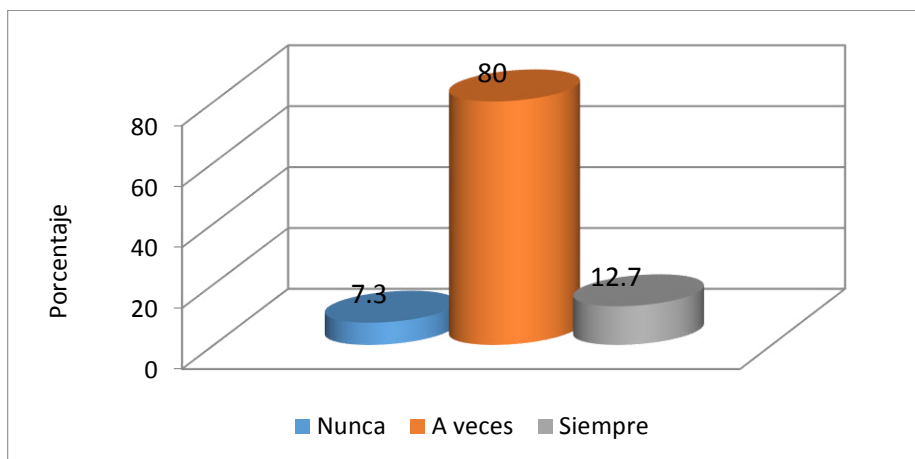


Figura 5. Evaluación del aprendizaje

Interpretación

En la comparación interna destacan una diferencia significativa de los porcentajes que componen las tres distribuciones; por lo tanto, podemos establecer que las variaciones porcentuales respecto a la evaluación del aprendizaje que proponen y llevan a la práctica los docentes de la ESABAC son muy diferenciados. Dicha variación se evidencia cuantitativamente en porcentaje de 80% a veces, plantean y llevan a la práctica la evaluación tanto formativa como sumativa, el 12.7% siempre, formulan ambas formas de evaluación y el 7.3% de los docentes, nunca, aplican la evaluación formativa.

De la comparación entre las distribuciones se puede formular el enunciado estadístico. El 80% de los docentes de la ESABAC, respecto a la evaluación del aprendizaje, proponen y llevan a la práctica una evaluación centrada en la enseñanza, por lo general basado en criterios estadísticos, el 12.7% incluyen la evaluación formativa.

Teorizando, desde el punto de vista pedagógico, los docentes de la ESABAC sobredimensionan la evaluación sumativa, centrado en la enseñanza y basado en

criterios estadísticos. Estas evaluaciones son completamente objetivas y buscan los resultados finales. Así la evaluación se ha convertido en un fin en sí mismo, independizándose del proceso formativo de las demás dimensiones: objetivos y/o competencias, contenidos y metodología.

Variable X. Desempeño Docente

Tabla 18. Desempeño Docente

| Desempeño docente | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------|------------|------------|
| Nunca | 08 | 14.5 |
| A veces | 41 | 74.5 |
| Siempre | 06 | 10.9 |
| Total | 55 | 100 |

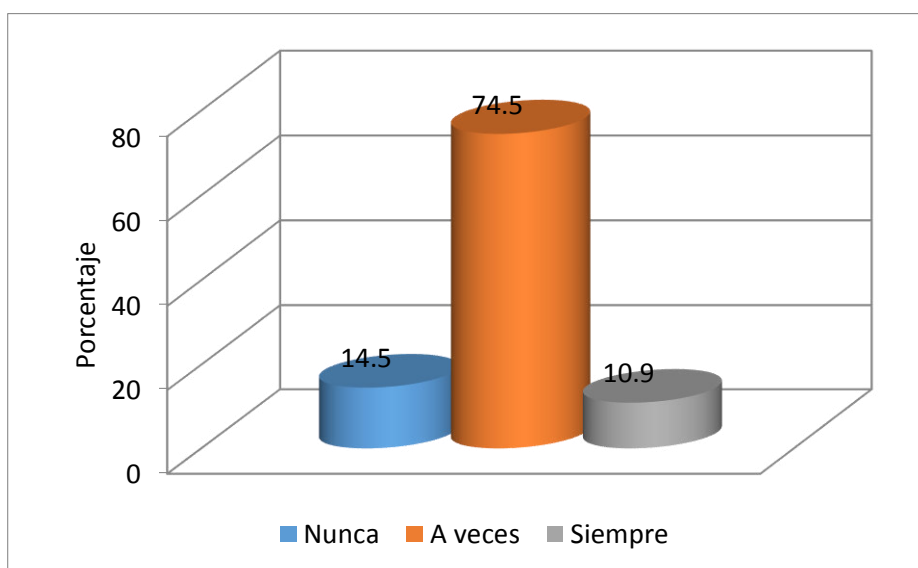


Figura 6. Desempeño docente

Interpretación

En la comparación interna destacan una diferencia significativa de los porcentajes que componen las tres distribuciones; así, podemos establecer que las variaciones porcentuales respecto al desempeño docente, de los profesores de la ESABAC, son muy diferenciados. Dicha variación se evidencia cuantitativamente

en porcentaje de 74.5%, a veces, tienen un desempeño centrado en el estudiante, el 14.5%, nunca, se desempeñan tomando en cuenta a los estudiantes y, el 10.9% tienen un desempeño, siempre, fundados en los conocimientos disciplinares y pedagógicos.

De la comparación entre las distribuciones se puede formular el enunciado estadístico. El desempeño docente de los profesores de la ESABAC es tradicional, centrado en la enseñanza, frente al 10.9% que su desempeño está centrado en los estudiantes.

Teorizando, desde el punto de vista de desempeño, los docentes de la ESABAC fundamentan su práctica pedagógica centrada en la enseñanza, del cual inferimos, que la planificación o programación, la selección de contenidos, el empleo de metodología didáctica, y la evaluación del aprendizaje. Las que configuran en su conjunto lo esencial de su práctica son tradicionales.

Variable Y. Formación Profesional Permanente

Tabla 19. Formación docente inicial

| Ítems | Categorías | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------------------------------|-------------------------|------------|------------|
| 1. Institución de estudios | a. Universidad | 15 | 27.3 |
| | b. ESABAC/ESFA/ISP | 40 | 72.7 |
| 2. Título Profesional | a. Licenciado | 14 | 25.5 |
| | b. Prof. en arte/ISP | 20 | 36.4 |
| | c. Artista profesional | 21 | 38.2 |
| 3. Modalidad | a. Tesis | 31 | 56.4 |
| | b. Producción artística | 19 | 34.5 |
| | c. Proyecto educativo | 5 | 9.1 |
| | | | |

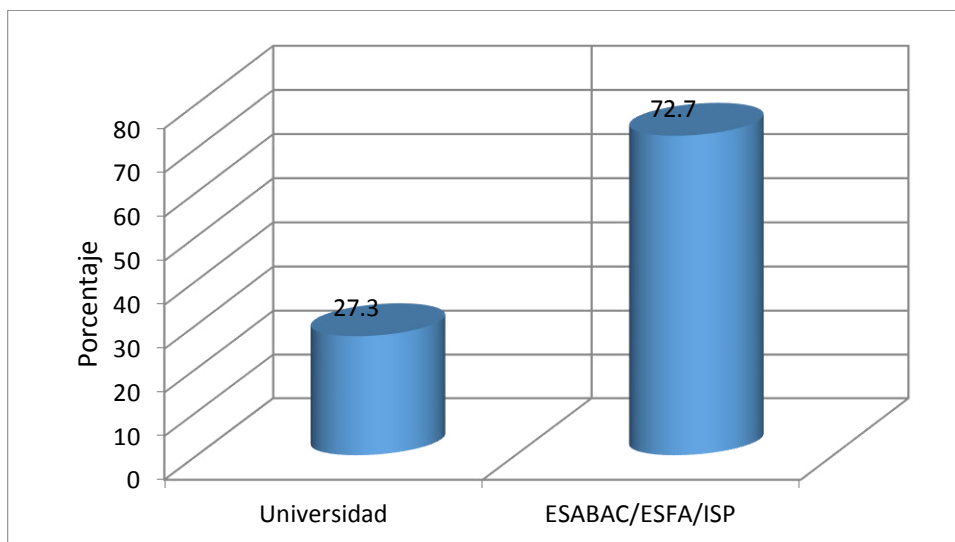


Figura 7. Formación docente inicial

Interpretación

En la comparación interna destacan una diferencia muy significativa de los porcentajes que componen las dos distribuciones y, por lo tanto, podemos establecer que las variaciones en porcentaje según institución de estudios (formación inicial) docentes de la ESABAC son muy diferenciadas. Dicha variación se evidencia cuantitativamente en porcentajes de 72.7% estudió en la ESABAC/ESFA/ISP, de los cuales el 67.2% en la ESABAC., y el 27.3% realizó sus estudios de pregrado en universidad.

De la comparación entre las distribuciones se puede formular el enunciado estadístico de que el 67.2% que los docentes de la ESABAC realizaron sus estudios profesionales iniciales en la institución donde laboran. Frente al 27.3% de los docentes que estudiaron en una universidad.

Teorizando, podríamos inferir que la endogamia predomina en los docentes de la ESABAC, como una forma de proteger a sus egresados como un mecanismo de

ayuda mutua y de evitar la competencia de otros colectivos afines a laborar en la institución.

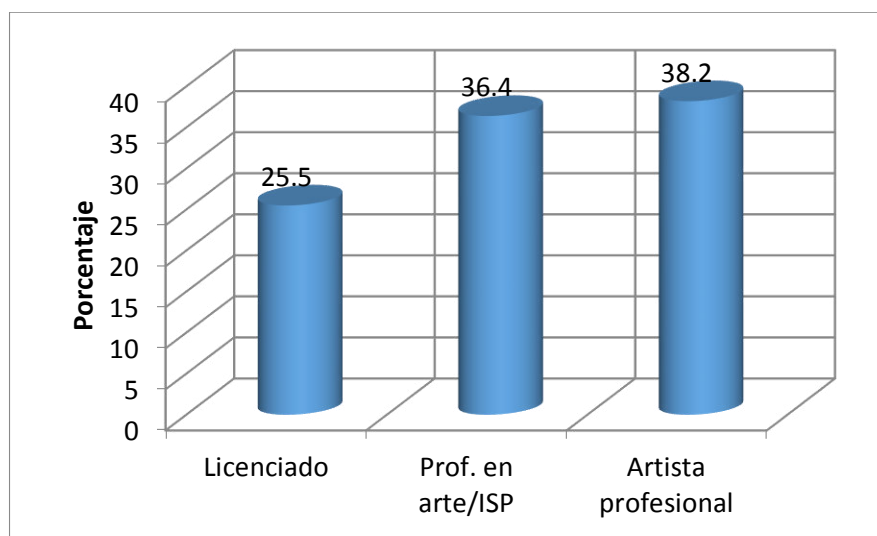


Figura 8. Especialidad del título profesional

Interpretación

En la comparación interna destacan una diferenciación de titulados por especialidades, el cual se aprecia en porcentajes que componen las distribuciones, por lo tanto, podemos establecer que las variaciones de porcentaje de título según especialidad de los docentes de la ESABAC son diferentes. Dicha variación se evidencia cuantitativamente en porcentajes de 38.2% tienen título profesional de artistas profesionales, el 36.4% tienen títulos de docentes en educación artística, y el 25.5% tienen título de licenciado en una universidad.

De la comparación entre las distribuciones se puede formular el enunciado estadístico de que el 74.6% de los docentes de la ESABAC, tienen título profesional de la misma institución donde laboran, frente al 25.5% de los docentes que se titularon en una universidad.

Teorizando, a partir del título profesional de los docentes de la ESABAC, se podría inferir que los titulados en docencia, en la especialidad de educación artística; tienen formación técnico- profesional que les acredita para el ejercicio profesional en pedagogía en el nivel secundario. Por otro lado, los artistas profesionales, tienen una formación técnico-artística en la especialidad de pintura, escultura, cerámica o grabado, de allí su práctica pedagógica se basa en la experiencia.

El 25.5% de los docentes, tienen el título profesional de licenciado. Poseen una formación académica, que acredita las competencias profesionales; y, una formación técnica-profesional, que certifica las competencias laborales.

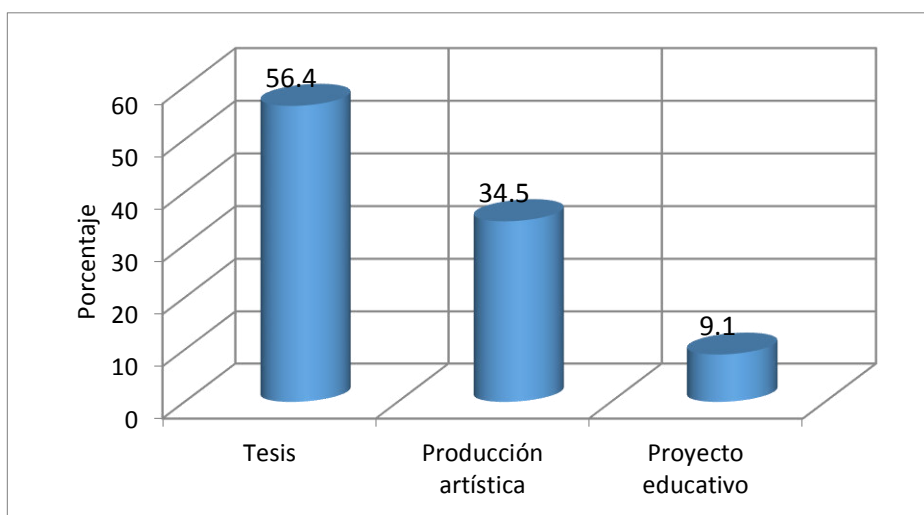


Figura 9. Modalidad del título profesional

Interpretación

En la comparación interna destacan una diferenciación significativa respecto a la modalidad de obtención del título profesional de los docentes de la ESABAC. Se aprecia en porcentajes la composición de las distribuciones, por lo tanto, establecemos que las variaciones en porcentaje del modo de titulación son muy diferenciadas. Dicha variación se evidencia cuantitativamente en porcentajes de

56.4% se titularon sustentando una tesis. El 34.5% se titularon con producción artística y, el 9.1% obtuvieron su título con proyecto educativo.

De la comparación entre las distribuciones formulamos el enunciado estadístico del que el 56.4% de los docentes de la ESABAC sustentaron tesis para obtener su título profesional, frente al 34.5% se titularon con producción artística y, el 9.1% obtuvieron su titulación con proyecto educativo.

Teorizando, a partir del modo de titulación a nivel de pregrado de los docentes de la ESABAC, podríamos inferir los que sustentaron una tesis no extienden la investigación al ejercicio profesional, de igual forma, los titulados con producción artística y proyecto educativo tampoco realizan investigaciones.

Tabla 20. Estudios de posgrado y capacitación

| FPP | | Frecuencia | Porcentaje |
|------------------------------|------------------|------------|------------|
| Segunda especialidad | No | 18 | 32.7 |
| | Si | 37 | 67.3 |
| | Estudió | 37 | 67.3 |
| | Egresó | 27 | 49.1 |
| | Certificado | 10 | 18.2 |
| Maestría | No | 27 | 49.1 |
| | Si | 28 | 50.9 |
| Grado | Estudió | 28 | 50.9 |
| | Egresó | 22 | 40.0 |
| | Graduado | 05 | 09.1 |
| Estudios doctorales | No | 52 | 94.5 |
| | Si | 03 | 5.5. |
| Grado | Estudió | 03 | 5.5 |
| | Graduado | 03 | 5.5 |
| Cursos | De 1 a 5 cursos | 25 | 45.5 |
| | De 6 a 10 cursos | 25 | 45.5 |
| | De 11 a más | 05 | 9.0 |
| Eventos | No | 16 | 29.1 |
| | Si | 39 | 70.9 |
| Idioma extranjero | No | 25 | 45.5 |
| | Si | 30 | 54.5 |
| Estudios de ofimática | No | 34 | 61.8 |
| | Si | 21 | 38.2 |

| | | | |
|---------------------------------------|---------------------------|----|------|
| Trabaja en otras instituciones | No | 34 | 61.8 |
| | Si | 21 | 38.2 |
| Ponencias | No | 29 | 52.7 |
| | Si | 07 | 12.7 |
| | Exposiciones individuales | 19 | 34.6 |
| Carga horaria | De 1 a 2 cursos | 14 | 25.5 |
| | De 3 a 4 cursos | 35 | 63.6 |
| | De 5 a más | 6 | 10.9 |

Nota: adaptado del cuestionario aplicado a docentes de la ESABAC

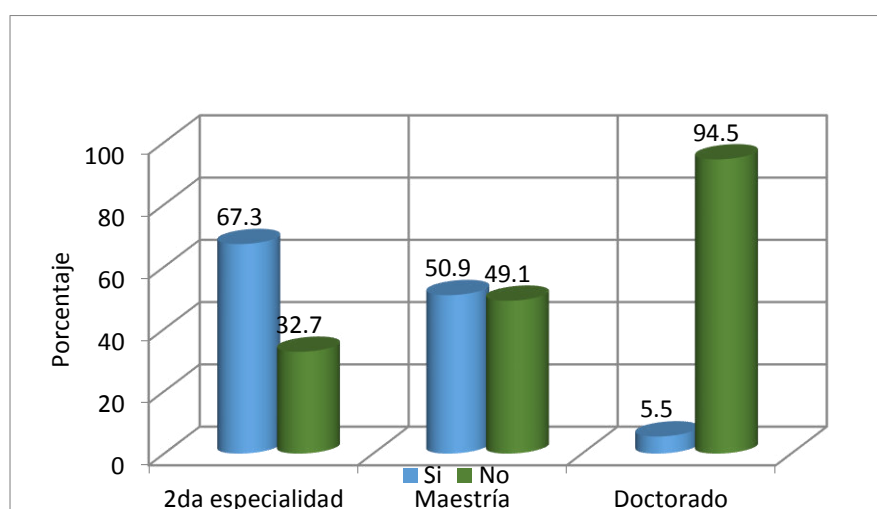


Figura 10. Estudios de posgrado (2da especialidad, maestría y doctorado)

Interpretación

En la comparación interna destacan una diferencia significativa en los porcentajes que componen las distribuciones y, por lo tanto, podemos establecer que las variaciones de porcentaje de docentes que realizaron estudios de posgrado son muy amplias respecto a quienes no estudiaron ningún programa de posgrado. Dicha variación resulta cifrada cuantitativamente por el porcentaje de 67.3% estudió algún programa de posgrado (67.3% segunda especialidad, 50.9% maestría y el 5.5% doctorado), frente a 32.7% que no estudió ningún programa de posgrado.

Teorizando, visto la participación masiva de los docentes de la ESABAC en estudios de programas de posgrado, desde el punto de vista de formación

permanente, podríamos inferir que la participación masiva de los docentes en estudios de posgrado se debe a políticas de “meritocracia” que sirven de un plus para el ascenso de nivel y mejoras salariales en docentes nombrados y de mejorar el nivel de competitividad y permanencia de puesto en docentes contratados.

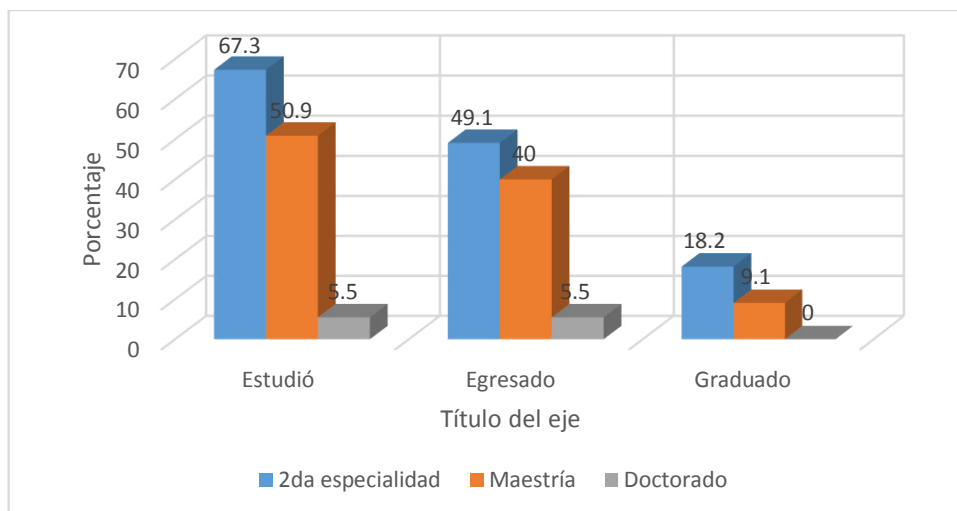


Figura 11. Graduación obtenida en estudios de posgrado

Interpretación

En la comparación interna destacan una diferencia significativa en los porcentajes que componen las distribuciones y, por lo tanto, podemos establecer que las variaciones de porcentaje de docentes que se graduaron después de terminar los estudios en programas de posgrado son reducidas frente a egresados que no lograron graduarse. Dicha variación se evidencia cuantitativamente en porcentaje del 67.3% que estudió la segunda especialidad, sólo se graduó el 18.2%, y el 40.9 son egresados; del 50.9% que estudio maestría, se graduó el 9.1% y el 40% son egresados; y finalmente, del 5.5% que estudió doctorado el 5.5% logro graduarse.

De la comparación destacan la variabilidad de los casos que componen las distribuciones, por la tanto, podemos establecer que las variaciones entre el número de egresados y graduados son muy reveladoras en los estudios de posgrado como: segunda especialidad, maestría y doctorado. Dicha variación se demuestra por el número: egresados 27 y titulados 10 en programas de segunda especialidad, egresados 22 y titulados 5 en maestría. Lo que permite concluir que la variación alcanza un 49.1% de egresados y un 10% de titulados en programas de segunda especialidad, y 40% de egresados y un 9.1% de graduados en maestría.

Del cotejo entre ambas distribuciones se puede formular el enunciado estadístico de que el número de egresados es más elevado que el de los graduados en los programas de segunda especialidad y maestría. Por lo que desde el punto de vista académico se podría caracterizar que dichos programas ofertados por las universidades del país presentan serias limitaciones de calidad formativa y el contraste de esta conclusión con las teorías precedentes exigen un estudio más focalizado y riguroso.

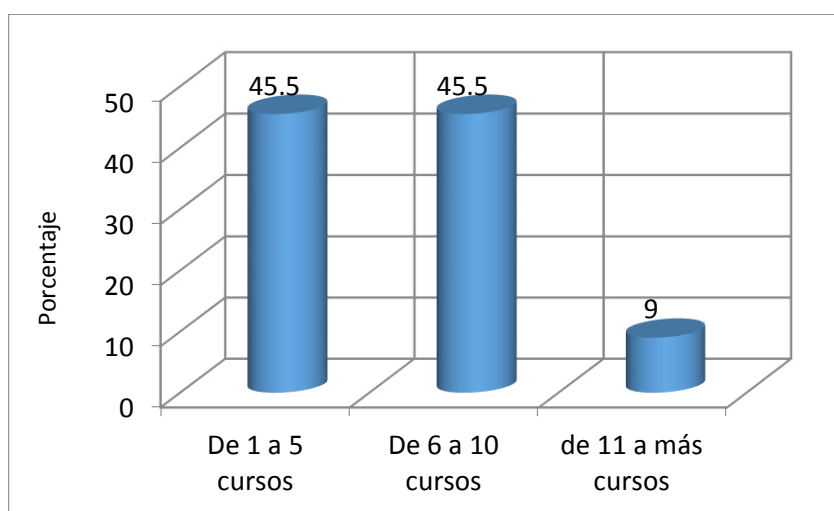


Figura 12. Asistencia a cursos de actualización

Interpretación

De la figura supra, se hace el siguiente análisis estadístico, respecto a la asistencia a cursos de actualización. El 45.5% de los docentes encuestados asistieron entre uno y cinco, el 45.5% asistieron entre seis a diez; y, el 9.1% asistieron de 11 a más en los últimos cinco años. La capacitación docente, por un lado, están relacionadas a aspectos pedagógicos (currículo, metodología, TIC, evaluación, etc.) y, por el otro, se centran en la capacitación de conocimiento disciplinar.

De la verificación interna se prepondera la importancia que otorgan los docentes a los cursos de actualización. Dicha significación se presenta cuantitativamente por el porcentaje de participación que es de 45.5% entre uno y cinco cursos y 45.5% entre seis y diez cursos en los últimos cinco años.

De la confrontación entre ambas distribuciones de frecuencias, se puede formular el enunciado estadístico. Los docentes participan en su perfeccionamiento continuo dentro del ámbito de conocimiento, habilidades y actitudes, necesarias para mejorar su desempeño, motivadas por el consumismo de estos cursos con fines de premios para mantener el puesto de trabajo o buscar el ascenso de nivel. Sin embargo, se evidencia el escaso efecto en la práctica, ya que su organización es motivada por un “*mercado de formación*” y son ofertadas de acuerdo a las circunstancias evaluativas (liberalismo).

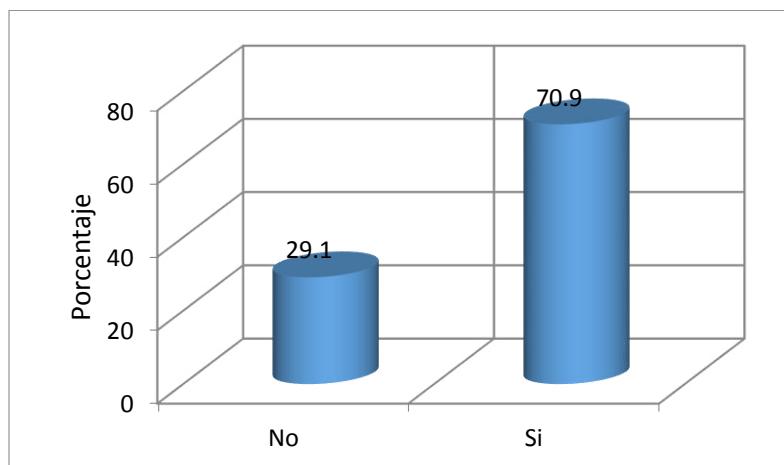


Figura 13. Participación en congresos, seminarios, conferencias.

Interpretación

De la figura arriba se hace el análisis estadístico siguiente. El 70.9% de los docentes encuestados asistieron a eventos de perfeccionamiento pos profesional como: congresos, seminarios, conferencias, bienales, coloquios, etc., tanto a nivel local, regional y nacional, y el 29.1% no asistieron a estos eventos de perfeccionamiento.

Asimismo, de la contrastación empírica se determina la participación de los docentes de estos eventos: congresos, seminarios, conferencias, etc. El cual se manifiesta cuantitativamente por el porcentaje de participación de estos eventos que es de 70.9% y el 29.1% no participan.

En conclusión, se puede formular el enunciado estadístico, que la participación de los docentes en eventos de perfeccionamiento continuo es masiva, del cual se puede inferir que la expectativa del consumo de cursos motivadas por un política de “*meritocracia*” influye en los docentes.

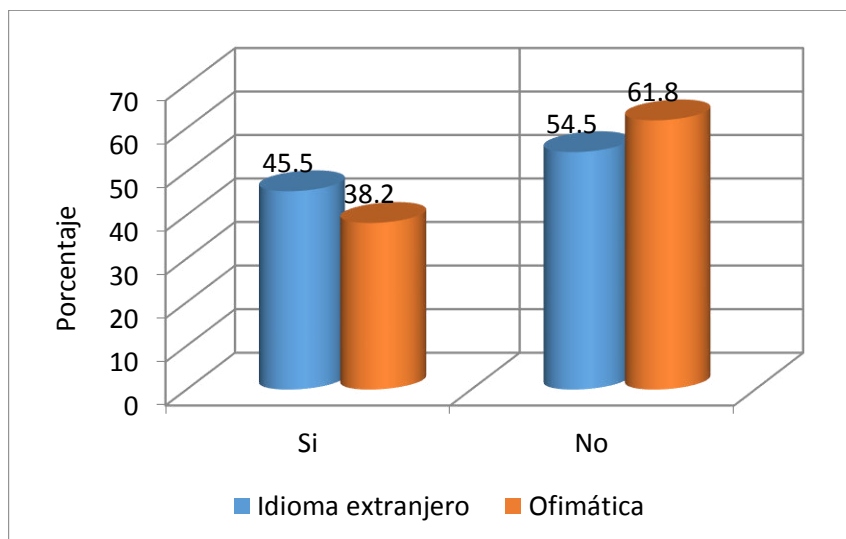


Figura 14. Estudios en idioma extranjero y ofimática

Interpretación

De los datos de la figura, formulamos el siguiente análisis estadístico. El 54.4% de los docentes realizó estudios de un idioma extranjero y el 45.5 no estudió ningún idioma. Respecto a estudios de ofimática, el 61.88% de los docentes no estudió programas de computación y el 38.2% realizó estudios de ofimática.

De la comparación, destaca la segmentación de los casos que se componen en las distribuciones, por tanto, podemos establecer que las variaciones de proporción del número de los que estudiaron segunda lengua y ofimática son muy amplio. Dicha variación se evidencia cuantitativamente en porcentaje; el 54.5% estudió frente al 45.5% que no estudió segunda lengua. Respecto, a estudios de ofimática el 38.2% estudió frente a un 61.8% no estudió. Lo que permite concluir que la variación es significativa.

Teorizando, los docentes estudiaron idioma extranjero en mayor proporción, del cual se puede inferir que los estudios que realizaron en maestría y doctorado influyen en estudios del idioma extranjero. Por otro lado, los docentes estudiaron

en menor proporción ofimática, del cual se puede argumentar que el dominio y manejo de las Tecnologías de Información y Comunicación [TIC] es empírico en los docentes.

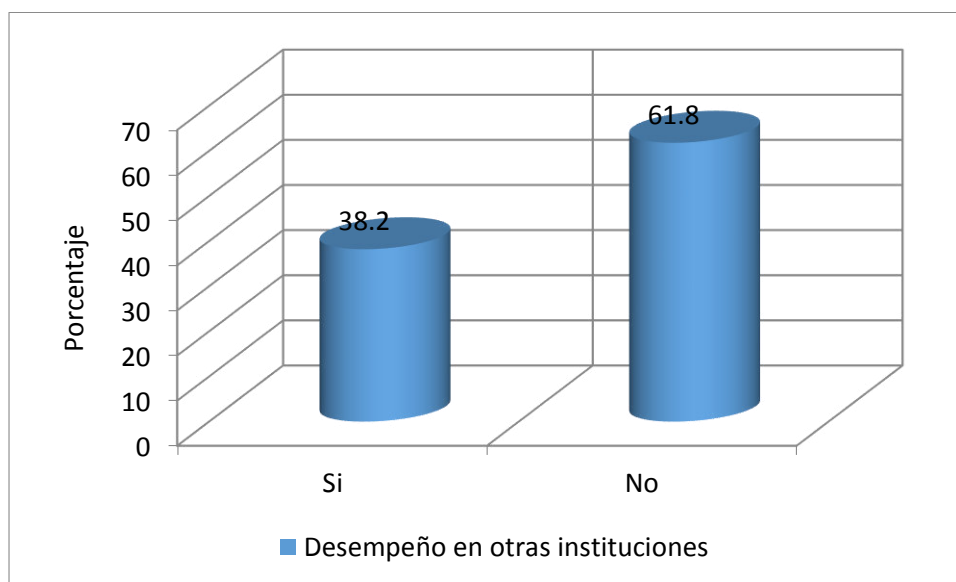


Figura 15. Labor en otras instituciones

Interpretación

De los datos de la figura, formulamos el siguiente análisis estadístico. El 38.2% de los docentes trabajan en otras instituciones de los cuales el 21.8% trabaja en universidades, el 9.1% trabajan en ISP/IST, y el 7.3% de los docentes trabajan en Educación Básica Regular (EBR), el 61.8% de los docentes no trabajan en otras instituciones.

Del análisis, se distingue la división de los casos que se compone en la distribución, por tanto, podemos establecer que la variación de proporción del número de los que trabajan es menor que los que no trabajan en otras instituciones educativas. Dicha variación se evidencia cuantitativamente en porcentaje, el 38.2% labora en otras instituciones como docente y el 61.8% no se desempeña como

docente en otras instituciones educativas. Lo que permite concluir que la diferencia alcanza un 29.6%

Teorizando, los docentes que laboran en otras instituciones educativas son en menor proporción, en relación a los que no trabajan en otras instituciones; del cual se podría deducir, que los docentes que laboran en otras instituciones son titulados en pedagogía u otra especialidad de universidades, y los docentes que tienen título de artistas profesionales, tienen talleres de producción artística y se proyectan a nivel empresarial, esta actividad genera mayores niveles de ingreso pecuniario. Igualmente visto el trabajo de docentes en otras instituciones y a nivel micro empresarial desde el punto de vista económico, de podría deducir que hay una depreciación salarial de los docentes

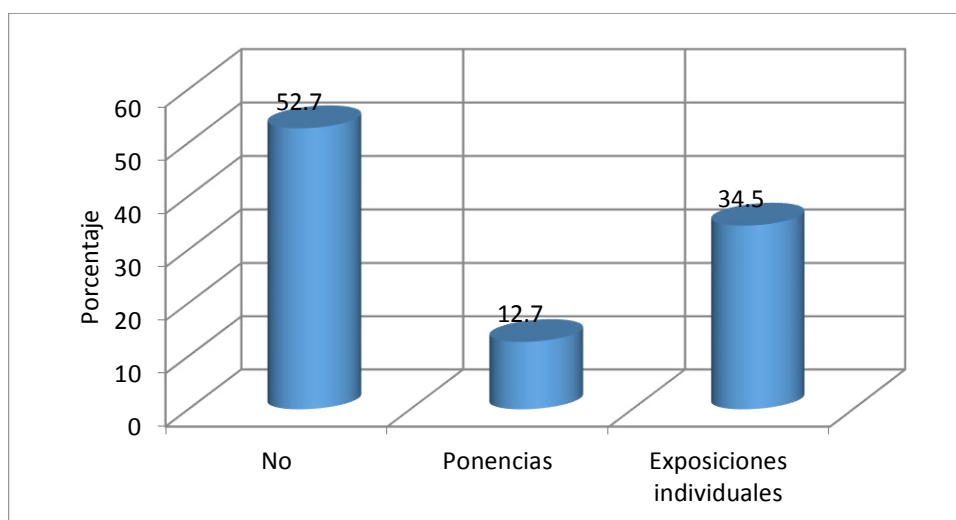


Figura 16. Participación como ponente en seminarios, congresos y cursos

Interpretación

En la comparación interna destacan la uniformidad de los porcentajes que componen las distribuciones y, por lo tanto, podemos establecer que las variaciones del porcentaje de docentes tanto de los que nunca han realizado ponencias ni

exposiciones pictóricas, como de los docentes que realizaron ponencias y exposiciones pictóricas son muy reducidos. Dicha variación resulta cifrada cuantitativamente por el porcentaje que es 52.7% que nunca realizaron ponencias ni exposiciones pictóricas y 47.2% de los que participaron tanto como ponentes en seminarios y congresos (12.7%) y exposiciones pictóricas individuales ya sea a nivel local, nacional e internacional (34.5%).

De la comparación entre ambas distribuciones se puede formular el enunciado estadístico de que los docentes que no participan como ponentes y expositores es mayor que en los docentes que realizan ponencias y exposiciones.

Teorizando, visto la participación de los docentes en ponencias y exposiciones pictóricas individuales, desde el punto de vista pedagógico, como un índice de falta de perfeccionamiento profesional, se podría deducir que un porcentaje menor participan de estas actividades pedagógicas inherentes a su desempeño.

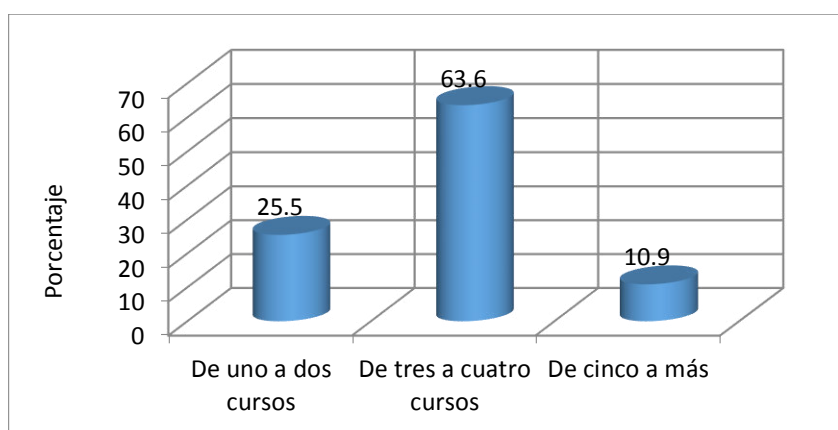


Figura 17. Número de cursos dictados por semestre

Interpretación

De los datos de la figura, formulamos el siguiente análisis estadístico. El 63.6% de los docentes encuestados tienen una carga horaria de tres a cuatro cursos, el 25.5% regenta entre uno a dos cursos y el 10.9% tienen una carga horaria de cinco asignaturas.

En la comparación interna destacan una diferencia muy significativa de los porcentajes que componen las tres distribuciones y, por lo tanto, podemos establecer que las variaciones de porcentaje del número de cursos que dictan por semestre los docentes son muy diferenciadas. Dicha variación se cuantifica por el porcentaje de 25.5% que tienen a su cargo entre uno a dos asignaturas, el 63.5% que tienen una carga de tres a cuatro cursos y el 10.9% que tienen cinco asignaturas a su cargo en un semestre académico.

De la comparación entre las distribuciones se puede formular el enunciado estadístico de que el número de cursos que se dictan por semestre académico de tres a cuatro cursos es muy excesivo frente a los que tienen una carga de dos a tres cursos.

Teorizando, visto por el número de cursos que dictan los docentes por semestre académico, desde el punto de vista del conocimiento disciplinar (de su especialidad), se podría deducir que los docentes no garantizan el dominio disciplinar de las materias que imparten, lo cual desemboca en la baja calidad educativa con un desempeño deficiente.

Dimensión 3. Producción científica

Tabla 21. Publicación de investigación y artículos científicos

| FPP | | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------------|----|------------|------------|
| Trabajos de investigación | No | 52 | 94.5 |
| | Si | 03 | 5.5 |
| Artículos no indexados | No | 33 | 60 |
| | Si | 22 | 40 |
| Artículos indexados | No | 52 | 94.5 |
| | Si | 03 | 5.5 |

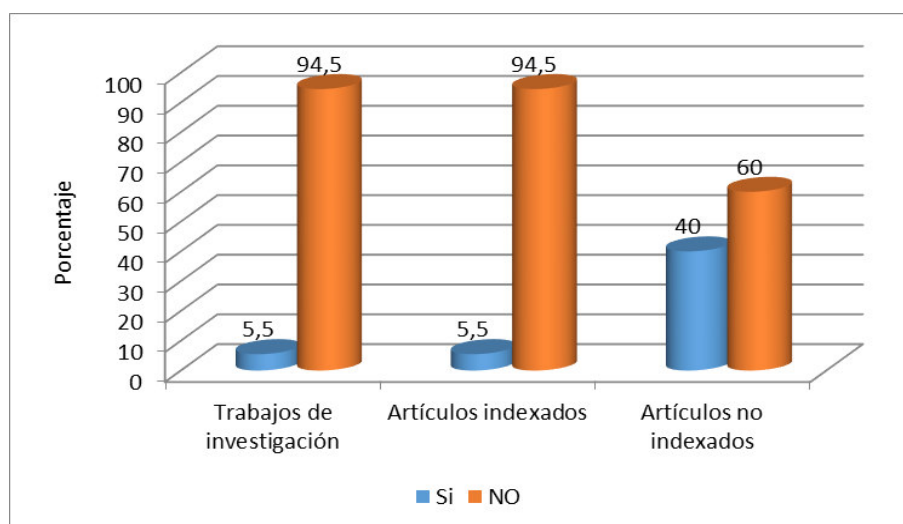


Figura 18. Publicación de investigación y artículos científicos

Interpretación

En la comparación interna destacan una diferencia muy significativa de los porcentajes que componen las tres distribuciones y, por lo tanto, podemos establecer que las variaciones de porcentaje de investigaciones que realizan los docentes de la ESABAC son muy diferenciadas a excepción de publicación de artículos no arbitrados. Dicha variación se evidencia cuantitativamente en porcentajes de 5.5% han realizado trabajo de investigación relacionadas a su especialidad, el 5.5% publicaron artículos en revistas indexadas y, el 40% publicó artículos en revistas no especializadas.

De la comparación entre las distribuciones se puede formular el enunciado estadístico de que las investigaciones disciplinares que realizan los docentes y los artículos publicados en revistas indexadas es muy reducido del 5.5% en ambas distribuciones, frente al 40% de publicaciones que realizan los docentes en revistas no arbitradas.

Teorizando, la investigación, desde el punto de vista académico, se podría inferir, que los docentes de la ESABAC tienen una débil formación epistémica, metodológica y lógica.

Dado el escaso porcentaje de investigación que realizan los docentes de la ESABAC se podría caracterizar a la investigación como un hecho poco no planificado de las universidades tanto a nivel de pre y posgrado.

En contraste de estas conclusiones con las teorías precedentes exigen un estudio riguroso y su comparación de análisis similares.

4.2 Contrastación de hipótesis

Para la prueba de hipótesis planteada en el estudio, se aplicó la prueba estadística de Pearson. Para determinar si existe relación entre el desempeño docente y la formación profesional permanente. Estamos interesados en conocer si las variables están asociadas y medir hasta qué punto los cambios en una pueden explicarse por los cambios que ocurren en la otra variable. La medida que cuantifica se denomina coeficiente de correlación (r).

Formulación de las hipótesis en el análisis de correlación

$H_0: r = 0$ (Hipótesis nula)

$H_1: r \neq 0$ (hipótesis del investigador)

Hipótesis específica 1

H₁: Existe relación estadísticamente significativa entre la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje y la formación profesional permanente de los docentes de la ESABAC. Cusco

H₀: No existe relación estadísticamente significativo entre la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje y la formación profesional permanente de los docentes de la ESABAC. Cusco

Contraste de hipótesis específica 1

Tabla 22. Correlación entre PPEA y la FPP

| Estadística de prueba (correlaciones) | | | |
|---|------------------------|---|----------------------------------|
| | | Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje | Formación Profesional Permanente |
| Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje | Correlación de Pearson | 1 | ,779** |
| | Sig. (bilateral) | | ,000 |
| | N | 55 | 55 |
| Formación Profesional Permanente | Correlación de Pearson | ,779** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | |
| | N | 55 | 55 |

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Regla de decisión

Si $p < 0,05$ rechazar H₀

Si $p > 0,05$ aceptar H₁

En este caso

r: 0.779 (Coeficiente de correlación de Pearson)

p: 0.000 (valor P)

n: 55 (N° de datos analizados)

α : 0.05 (Nivel de significancia) equivalente al 5%

Decisión

El valor de la correlación (0.779) indica correlación directa significativa

Como $p < \alpha$, se rechaza la hipótesis nula.

El coeficiente r obtenido, 0,779 entre las variables x_1 e Y , del cual podemos afirmar en términos estadísticos, que existe una correlación significativa entre las variables. Esto implica que la relación entre ambas variables es, según la tabla considerada asimétrica. Con base a él se puede predecir con gran probabilidad de acierto que al variar una de ellas en un sentido, la otra cambiará en proporción similar en una dirección positiva.

Desde el punto de vista teórico significa que la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje está relacionada íntimamente con la formación profesional permanente, dependiendo de la universidad. Esta conclusión no contradice la derivada de otras investigaciones empíricas, que han puesto de relieve una relación significativa entre ambas variables.

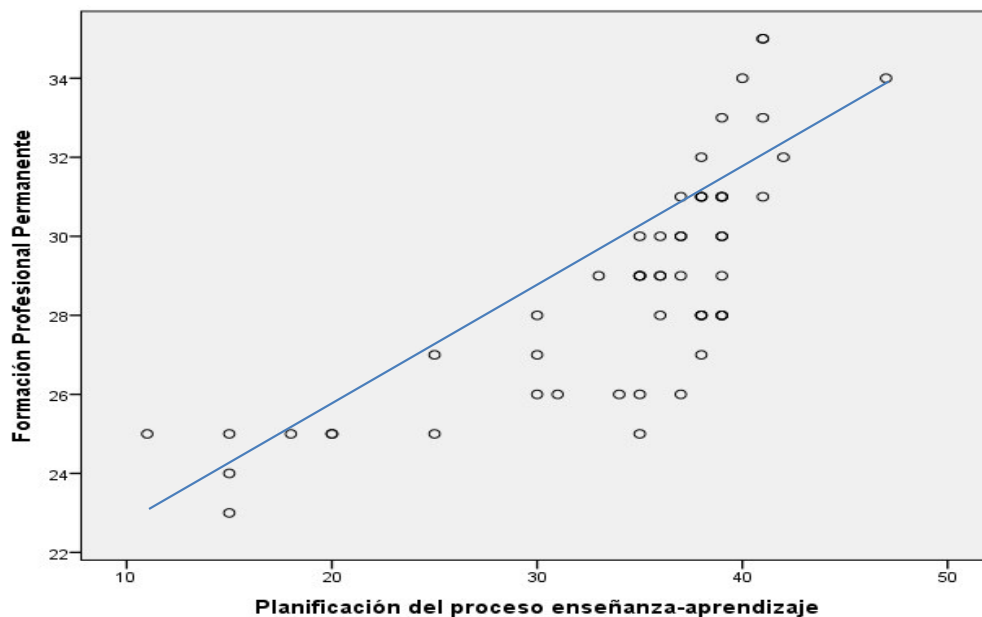


Figura 19. Correlación entre la PPEA y la FPP

Hipótesis específica 2

H₁: Existe relación estadísticamente significativo entre la selección de contenidos disciplinares y la formación profesional permanente de los docentes de la ESABAC. Cusco.

H₀: No Existe relación estadísticamente significativo entre la selección de contenidos disciplinares y la formación profesional permanente de los docentes de la ESABAC. Cusco.

Contraste de hipótesis específica 2

Tabla 23. Correlación entre la SCD y la FPP

| Estadística de prueba (Correlaciones) | | Selección de contenidos disciplinares | Formación Profesional Permanente |
|---------------------------------------|------------------------|---------------------------------------|----------------------------------|
| Selección de contenidos disciplinares | Correlación de Pearson | 1 | ,663** |
| | Sig. (bilateral) | | ,000 |
| | N | 55 | 55 |
| Formación Profesional Permanente | Correlación de Pearson | ,663** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | |
| | N | 55 | 55 |

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Regla de decisión

Si $p < 0,05$ rechazar H₀

Si $p > 0,05$ aceptar H₁

En este caso

r: 0.663 (Coeficiente de correlación de Pearson)

p: 0.000 (valor P)

n: 55 (N° de datos analizados)

α : 0.05 (Nivel de significancia) equivalente al 5%

Decisión

El valor de la correlación (0.663) indica correlación directa aceptable.

Como $p < \alpha$, se rechaza la hipótesis nula

El coeficiente r obtenido 0.663, afirmamos, que existe una relación estadísticamente aceptable entre las variables x_2 e Y . Esto implica que la relación entre ambas variables es, según la tabla considerada asimétrica. Con base a él se puede predecir con gran probabilidad de acierto que al variar una variable en un sentido, la otra variable cambiara en proporción similar en dirección directa.

Desde el punto de vista teórico esto significa que la selección de contenidos disciplinares está íntimamente relacionada con la formación profesional permanente por las respuestas de la tabla. Esta conclusión no contradice la derivada de otras investigaciones empíricas que han puesto de relieve una relación entre ambas variables.

Sin embargo, la investigación debe prolongarse, introduciendo nuevas variables, en orden a descubrir si existe alguna variable, que encubra la relación entre dichas variables.

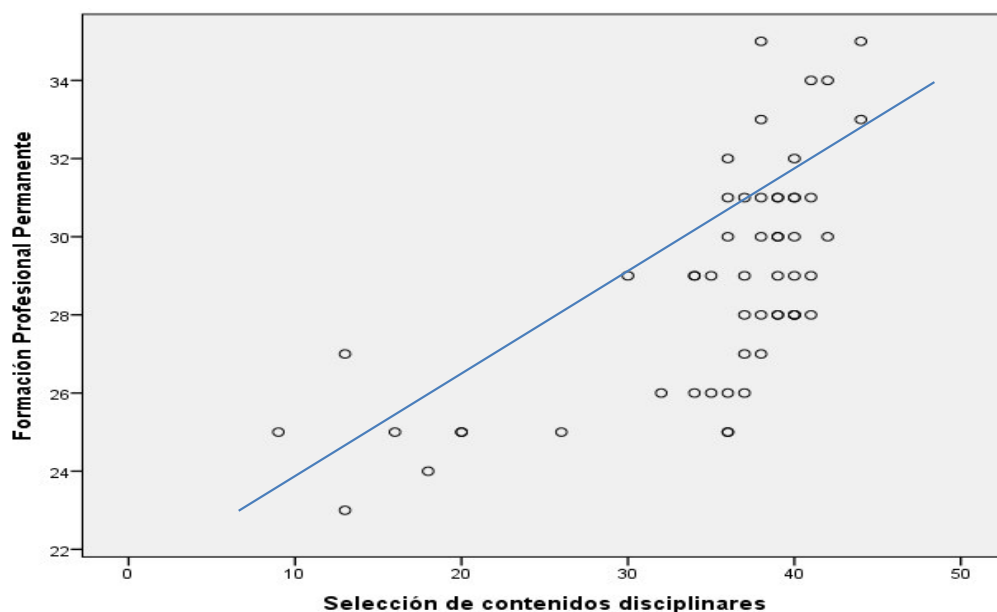


Figura 20. Correlación entre la SCD y la FPP.

Hipótesis específica 3

H₁: Existe relación estadísticamente significativa entre la metodología didáctica y la formación profesional permanente de los docentes de la ESABAC. Cusco

H₀: No Existe relación estadísticamente significativa entre la metodología didáctica y la formación profesional permanente de los docentes de la ESABAC. Cusco.

Tabla 24. Correlación entre la MD y la FPP

Estadística de prueba (Correlaciones)

| | | Metodología didáctica | Formación Profesional Permanente |
|-------------------------------------|------------------------|--------------------------|--|
| Metodología didáctica | Correlación de Pearson | 1 | ,753** |
| | Sig. (bilateral) | | ,000 |
| | N | 55 | 55 |
| Formación Profesional Permanente | Correlación de Pearson | ,753** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | |
| | N | 55 | 55 |

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Regla de decisión

Si $p < 0,05$ rechazar H_0

Si $p > 0,05$ aceptar H_0

En este caso

r : 0.753 (Coeficiente de correlación de Pearson)

p : 0.000 (valor P)

n : 55 (N° de datos analizados)

α : 0.05 (Nivel de significancia) equivalente al 5%

Decisión

El valor de la correlación (0.753) indica correlación positiva significativa

Como $p < \alpha$, se rechaza la hipótesis nula.

Del coeficiente obtenido 0.753, afirmamos, que existe una relación directa estadísticamente significativa entre las variables x_3 e Y . Implica que la relación entre ambas variables es según la tabla asimétrica. Con base a él podemos predecir con gran probabilidad que al variar la variable, metodología didáctica, la variable formación profesional permanente cambiará en proporción similar de forma directa, de los docentes de la ESABAC.

Desde el punto de vista teórico, significa que la metodología didáctica como desempeño docente está relacionada con la formación continua, por las respuestas de la tabla. Esta conclusión no contradice la derivada de otras investigaciones empíricas anteriores. La formación permanente evita la obsolescencia de los conocimientos actuales sobre la pedagogía.

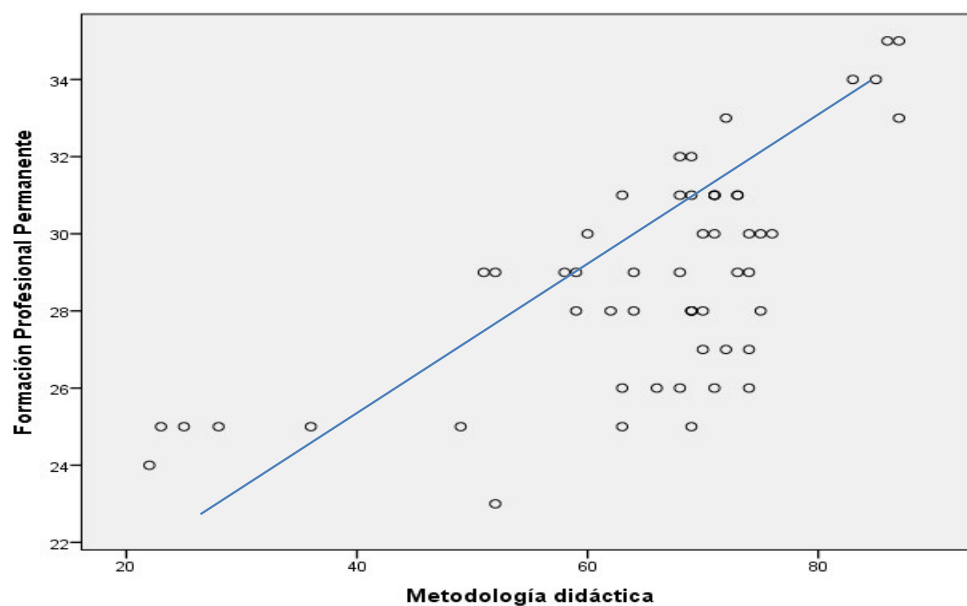


Figura 21. Correlación entre la MD y la FPP

Hipótesis específica 4

H₁: Existe relación estadísticamente significativa entre la evaluación del aprendizaje y la formación profesional permanente de los docentes de la ESABAC.

H₀: No existe relación estadísticamente significativa entre la evaluación del aprendizaje y la formación profesional permanente de los docentes de la ESABAC.

Tabla 25. Correlación entre la EA y la FPP

Estadística de prueba (Correlaciones)

| | | Evaluación del aprendizaje | Formación Profesional Permanente |
|----------------------------------|------------------------|----------------------------|----------------------------------|
| Evaluación del aprendizaje | Correlación de Pearson | 1 | ,581** |
| | Sig. (bilateral) | | ,000 |
| | N | 55 | 55 |
| Formación Profesional Permanente | Correlación de Pearson | ,581** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | |
| | N | 55 | 55 |

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Regla de decisión

Si $p < 0,05$ rechazar H_0

Si $p > 0,05$ aceptar H_0

En este caso

r : 0.581 (Coeficiente de correlación de Pearson)

p : 0.000 (valor P)

n : 55 (Nº de datos analizados)

α : 0.05 (Nivel de significancia) equivalente al 5%

Decisión

El valor de la correlación (0.581) indica correlación directa (positiva relativamente aceptable)

Como $p < \alpha$, se rechaza la hipótesis nula

A partir del valor 0.581 de coeficiente de correlación hallado entre las variables x_4 e Y podemos afirmar, en términos estadísticos, que existe una relación positiva aceptable entre las variables estudiadas. Esto implica que la relación entre ambas variables es, según la tabla considerada asimétrica. Con base a él se puede predecir con gran probabilidad de acierto que al variar la variable evaluación del aprendizaje, la variable formación profesional permanente, cambiará en proporción similar de forma positiva en los docentes de la ESABAC.

Desde el punto de vista teórico significa que la evaluación del aprendizaje está relacionada con la formación continua por las respuestas de la tabla. Esta conclusión no contradice la derivada de otras investigaciones empíricas que han puesto de relieve una relación significativa entre ambas variables.

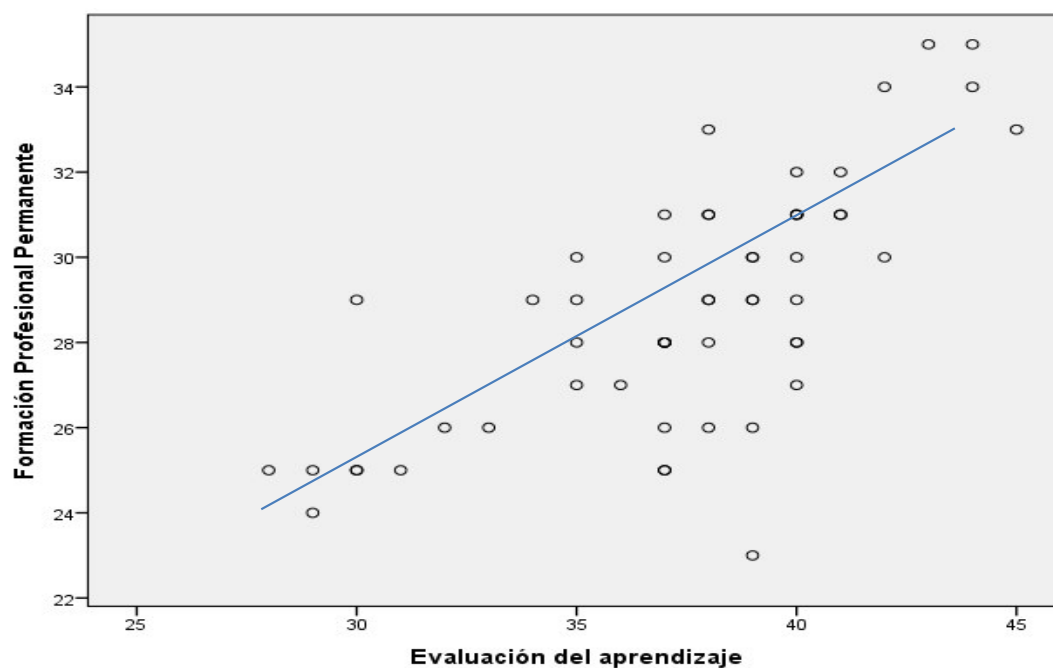


Figura 22. Ccorrelación entre la EA y la FPP

Hipótesis general

H1: Existe relación estadísticamente significativa entre desempeño docente y formación profesional permanente de los profesores de la ESABAC

Ho: No Existe relación estadísticamente significativa entre desempeño docente y formación profesional permanente de los profesores de ESABAC.

Tabla 26. Correlación entre el DD y la FPP

| Estadística de prueba (Correlaciones) | | | |
|---------------------------------------|------------------------|-------------------|----------------------------------|
| | | Desempeño docente | Formación Profesional Permanente |
| Desempeño docente | Correlación de Pearson | 1 | ,753** |
| | Sig. (bilateral) | | ,000 |
| | N | 55 | 55 |
| Formación Profesional Permanente | Correlación de Pearson | ,753** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,000 | |
| | N | 55 | 55 |

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Regla de decisión

Si $p < 0,05$ rechazar H_0

Si $p > 0,05$ aceptar H_0

En este caso

r : 0.753 (Coeficiente de correlación de Pearson)

p : 0.000 (valor P)

n : 55 (N° de datos analizados)

α : 0.05 (Nivel de significancia) equivalente al 5%

Decisión

El valor de la correlación (0.753) indica correlación directa estadísticamente significativa.

Como $p < \alpha$, se rechaza la hipótesis nula

A partir del valor 0.753 de coeficiente de correlación hallado entre las variables X e Y podemos afirmar, en términos estadísticos, que existe una relación positiva significativa entre las variables estudiadas. Esto implica que la relación entre ambas variables es, según la tabla considerada asimétrica. Con base a él se puede predecir con gran probabilidad de acierto que al variar la variable desempeño docente la variable formación profesional permanente cambiará en proporción similar de forma positiva en los docentes de la ESABAC.

Desde el punto de vista teórico significa que el desempeño docente está relacionada con la formación profesional permanente por las respuestas de la tabla. Esta conclusión no contradice la derivada de otras investigaciones empíricas que han puesto de relieve una relación significativa entre ambas variables.

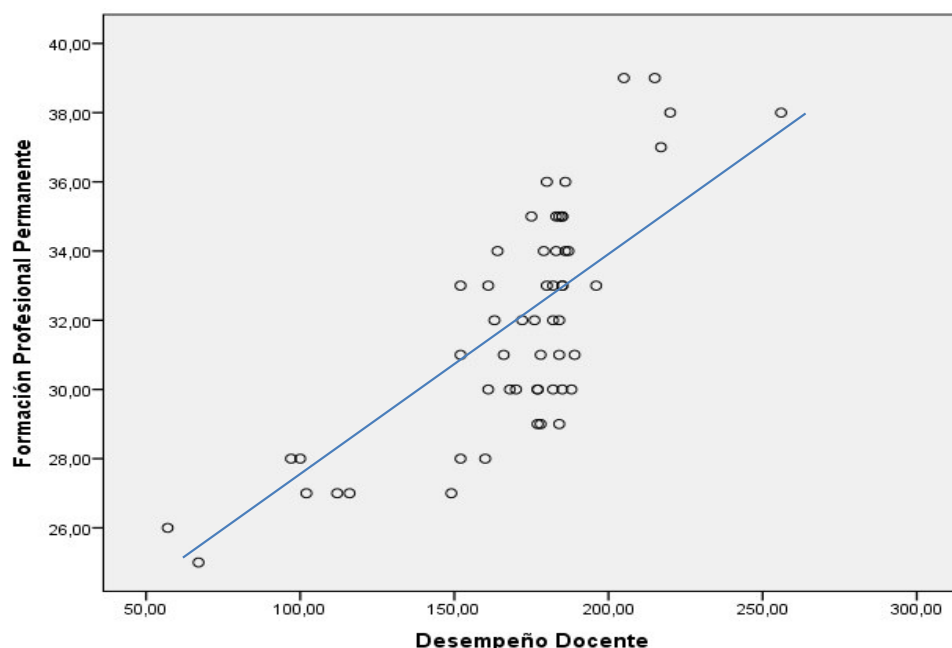


Figura 23. Correlación entre el DD y la FPP

4.3 Discusión de resultados

La investigación tuvo como propósito describir y establecer la correlación entre el desempeño docente: planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, selección de contenidos disciplinares, metodología didáctica y evaluación del aprendizaje y la formación profesional permanente de los profesores de la ESABAC de Cusco. Sobre todo pretendimos, examinar el nivel y la íntima correlación entre las variables en el grupo estudiado. Además se identificaron como factores asociados, la calidad de las universidades que ofertan programas de formación permanente.

Validez interna. Los resultados encontrados son válidos. Su confiabilidad fundamentamos en lo siguiente. El instrumento utilizado para la variable, desempeño docente, es estandarizado, para su aplicación la contextualizamos, y para la variable, formación profesional permanente, elaboramos un cuestionario no sistemático; previo a ser aplicados fue validado por tres expertos de la UNMSM. La metodología planteada fue correlacional, aplicamos el coeficiente de correlación

r de Pearson. El análisis e interpretación univariable hemos procedido de forma siguiente; 1) presentamos los resultados estadísticos en porcentajes, a través de una comparación interna entre los valores de las variables analizadas; 2) planteamos los enunciados estadísticos, reflejando las conclusiones derivadas del análisis estadístico; y 3) planteamos una formulación teórica a partir de los enunciados precedentes, en unos casos de contraste y en otros de armonización con las premisas. Finalmente, entre las limitaciones del trabajo de campo mencionamos; las cedulas en muchos casos han sido resueltas en sus domicilios, en otros, los docentes respondieron el cuestionario de forma muy rápido, el cual no les permitió responder previo análisis los reactivos, estos inconvenientes resolvimos de acuerdo a las circunstancias, en caso de olvido de las cedulas en sus casas, volvimos a entregar otra cédula y por el otro lado para evitar el apresuramiento decidimos dar las instrucciones auxiliares de forma verbal y esperamos el tiempo que requerían.

Validez externa. Los resultados obtenidos son válidos sólo para la población estudiada, por lo tanto, no podemos generalizar a otros contextos, entre las principales limitaciones para no poder extrapolar los resultados son: la metodología empleada y la población de estudio. Sin embargo, el estudio puede replicarse en otros contextos por otros investigadores, ya sea las mismas u otras variables relacionadas al tema con un resultado similar y los resultados obtenidos por la investigación pueden servir para otras investigaciones.

Análisis y comparación de resultados. El desempeño docente, es un problema que día a día se hace más común en las investigaciones, y aqueja al sistema educativo de todos los niveles y alrededor de todo el mundo, por los efectos que esta trae sobre la calidad educativa. Es un problema de actualidad y de gran interés

por la gran capacidad de impacto y responsabilidad en la formación integral y profesional de los estudiantes. En lo concerniente a la formación profesional permanente, los docentes de la ESABAC han realizado estudios de posgrado, nuestro datos fue del 67.3% estudió segunda especialidad y el 91% participó de cursos de actualización.

Hipótesis específico 1. Existe correlación positiva fuerte (entre PPEA y FPP $r=0,779$, $n=55$, $p=0,000$) Un aumento en el conocimiento de la Planificación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje, se correlacionaron con el incremento de la Formación Profesional Permanente de los docentes de la ESABAC.

Zabalza. (2013) y López. (2013) señalan, que la planificación es una previsión con anterioridad de los diversos componentes del currículo, con la finalidad de facilitar el aprendizaje de los estudiantes. De los resultados de la investigación, se puede deducir que la Planificación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje parece un listado de objetivos o competencias, contenidos, metodología y evaluación a seguir convirtiéndose en mero cumplimiento burocrático, ya que se ejecuta con el menor cuidado posible.

Casanova. (2009), afirma que al planificar el proceso enseñanza-aprendizaje por objetivos, deben estar bien secuenciadas; desde los propósitos o metas generales, contenidos en el plan curricular; seguido, de los objetivos generales de la asignatura, que se logra a lo largo de todo el ciclo; y los objetivos específicos que se deben alcanzarse en cada unidad didáctica. La jerarquización de los objetivos debe ser correctamente realizada a fin de garantizar el aprendizaje de los estudiantes (práctica pedagógica centrada en el docente), si hay lagunas o vacíos esos objetivos no se lograrán. En consecuencia la formación permanente de los docentes mejora su desempeño.

Comparando los datos obtenidos con Magaña, Montesinos y Hernández (2007), las variables Programación-Planificación del Profesor (PPP) y Formación Continua Docente (FCD) estudio longitudinal 2001-2004, obtienen la siguiente *correlación* (r) 2001: 0,377; 2002: 0.704; 2003: 0.863 y 2004: 0,014. Nuestro dato obtenido es 0,751, del cual se puede concluir que la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje de los docentes de la ESABAC mejora parcialmente con la formación profesional permanente.

Con respecto a los antecedentes, Espinoza. (2014) mide el nivel de frecuencia del desempeño profesional, sección planificación del proceso enseñanza aprendizaje, obteniendo un promedio de 9.08 (91%). Concluyendo, en lo referente a la planificación del proceso enseñanza aprendizaje, el 91% de los docentes investigados elaboran su plan de clase tomando en cuenta en Plan Anual de Asignatura, relacionando en la planificación de la clase los elementos: objetivos, destrezas, estrategias metodológicas, recursos e indicadores de evaluación. El dato obtenido se diferencia del presenta trabajo, porque analiza todo los componentes de la planificación del proceso enseñanza aprendizaje.

Hipótesis específica 2. Existe correlación positiva aceptable (entre SCD y FPP $r=0,663$, $n=55$, $p=0,000$) un aumento en la selección de contenidos disciplinares se correlacionaron con el incremento de la formación profesional permanente, de los docentes de la ESABAC.

Para Zinoviev. (1979) al seleccionar los contenidos disciplinares, debemos exigir su rigor y científicidad; es decir, los contenidos que seleccionamos deben estar fundamentadas en la ciencia, sobre los aportes más recientes. López, M. A (2013) afirma, lo importante ahora no es qué contenidos enseñar; sino de qué manera involucrar a los alumnos para que conozcan, comprendan y sean capaces

de hacer algo con ellos, y Zabalza. (2013) resalta al expresar, que si no conocemos bien y de manera precisa el ámbito científico de la asignatura que conducimos, aun apoyándonos en metodologías modernas, es inútil mejorar nuestro desempeño.

Para Roig, Mengual y Quinto (2015) la Internet es una herramienta potente de información y debe aprovecharse en la enseñanza, en la investigación que realizaron, establecen una correlación r lineal entre el modelo *Technological, Pedagogical and Content Knowledge* [TPACK] de Mischra y Koehler (2006) y el Conocimiento Tecnológico (*Technological Knowledge, TK*), Conocimiento Disciplinar (*Content Knowledge, CK*) y Conocimiento Pedagógico (*Pedagogical Knowledge, PK*) de los docentes en Valencia (España). Obtienen los siguientes resultados: existe fuerte correlación positiva (entre TK y TPACK $r=0,745$, $n=224$, $p=0,000$), Sin embargo, los conocimientos disciplinares y pedagógicos presentan una correlación positiva, pero débil con TPACK (entre CK y TPACK $r=0,271$, $n=224$, $p=0,000$; entre PK y TPACK $r=0,238$, $n=224$, $p=0,000$). Seleccionar los contenidos disciplinares exige del docente la mayor responsabilidad; sin embargo, el estudio evidencia una correlación positiva aceptable (entre SCD y PPP $r=0,663$, $n=55$, $p=0,000$) para los docentes de la ESABAC, lo cual se debe a que los docentes priorizan especialidades relacionadas a la pedagogía y no a su especialidad de formación inicial; de otro lado, (2015) el conocimiento riguroso al seleccionar los contenidos de Internet, aún requiere mayor nivel de competencia del docente, ya que resulta complejo saber, qué informaciones han sido evaluadas por expertos, a fin de evitar trabajos espurios colgados en la red.

Del análisis de los resultados del estudio, se puede afirmar que la probabilidad de seleccionar contenidos disciplinares fundamentadas en la ciencia, si los

docentes renuevan sus conocimientos disciplinares estudiando programas de posgrado relacionadas a su especialidad sea alta.

Hipótesis específica 3. Existe correlación positiva fuerte entre las variables (MD y FPP $r=753$, $n=55$, $p=0,000$). Un aumento en el conocimiento de la Metodología Didáctica se correlacionó con el incremento de la Formación Profesional Permanente de los docentes de la ESABAC.

Comparando, nuestros resultados con los encontrados en estudios previos, podemos ver que dichos resultados están dentro de los límites de otros estudios semejantes. Montenegro (2016) concluye, la metodología didáctica que más se aplica, es la clase magistral 21.3%, de investigación 18%, aprendizaje cooperativo 11.5%. Méndez y García (2013) afirman, que en la nueva era de la comunicación, en el proceso en la enseñanza, los docentes emplean metodología preponderadamente tradicional, aunque en los últimos años han ido surgiendo otras metodologías constructivistas. Por el contrario, el estudio planteado Oliva y Fernández (2013) demuestra, que los docentes deben proponerse nuevos retos pedagógicos y ser capaces de desplegar metodologías activas, donde los alumnos participen en la adquisición de los conocimientos, procedimientos y actitudes de diversa índole, a través de métodos como: estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos y el trabajo autónomo de los estudiantes.

Respecto a trabajos previos (tesis), encontramos a: Rivas (2010) hallaron una correlación positiva débil entre las variables: desempeño docente y logro de objetivos educacionales ($r=0,471$, $p=0.0006<0,05$) por lo que concluyeron que deben actualizar a los docentes en pedagogía, manejo de estrategias de enseñanza aprendizaje innovadoras, la investigación lo realizaron con los

estudiantes de la E.A.P de enfermería de la UNMSM. Y, Ramírez (2009) que investigaron. El plan de estudios, desempeño docente, los recursos tecnológicos y la calidad de la formación profesional de los estudiantes de educación artística de la E.S. P de Música L. Luján de Iquitos. A partir de los resultados encontrados concluyeron: 1) que un mayor número de alumnos no está conforme en su apreciación a cerca de la aplicación de las estrategias metodológicas por parte del docente, y 2) que los docentes de la ESPMI no manejan con propiedad los recursos didácticos, un alto porcentaje de alumnos no está conforme acerca del uso adecuado de los recursos didácticos por parte del docente.

Los recursos, medios o soportes. Sirven para apoyar las actividades del aprendizaje de los estudiantes. Los resultados obtenidos, muestran que los docentes emplean recursos centrados en el docente como: pizarrón, plumones, libros de texto, cañón multimedia, reproductor de CD/DVD, videos, camera fotográfica, modelo, etc. Otros recursos: guías didácticas, dossier, los ejercicios y las actividades de autoevaluación, que promueven el aprendizaje autónomo de los estudiantes, son escasamente utilizadas. Por lo que concluimos, que la formación profesional permanente parece no mejorar del aprendizaje de los estudiantes, por consiguiente, la calidad educativa.

Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Los datos obtenidos después de la aplicación del cuestionario nos permiten conocer la utilización de las TIC de los docentes de la ESABAC. Sobre sus conocimientos; primero, como herramientas de apuntes; segundo, como herramientas de autoría, plataformas y redes sociales. Los resultados nos ayudan a conocer cuál es la situación real del docente, desde el punto de vista docente, para detectar a nuestro juicio las

necesidades de capacitación en estas herramientas con la finalidad de mejorar nuestro desempeño.

Respecto al análisis univariado de la muestra participante en esta investigación, sabemos que sólo el 38.2% de los docentes de la ESABAC. Realizaron estudios en ofimática, en herramientas de apuntes (Word, Excel y Power Point). Y un grupo menor de docentes, 9.1% tienen conocimiento en: herramientas de autoría (Páginas web, Webquest, Weblogs, Wikis), plataformas (Comerciales (Blackboard) acceso libre (Moodle) y redes sociales (Facebook, Hi5, Myspace, Tuenti, Twiter) la falta de conocimiento y uso de estas herramientas tecnológicas no permiten mejorar la calidad de servicio educativo que brindan los docentes a los estudiantes; nuestro desempeño docente, aún están ceñidos al uso del televisor, cañón multimedia, reproductor de CD/DVD, pizarrón electrónico, cámara fotográfica, cámara de video, Pc e Internet. Aunque estas tecnologías no son tradicionales; sin embargo, están centradas en el docente.

Comparando nuestros resultados con otros estudios similares, Guerra, González y García (2010) hallaron que la mitad de los docentes de las cuatro universidades españolas, en cuanto a la finalidad de la utilización de la TIC, consideraron muy importante la utilización de las TIC para sus labores docentes; sin embargo, para el resto de actividades como: investigación, contacto con los alumnos, preparación y simulación, y publicación; los resultados que muestran no son tan importantes. Respecto al grado de utilización de las TIC, el 31% no considera como recurso didáctico la TIC y el 60% de los docentes otorgan mayor importancia al uso de las TIC como recursos audiovisual. Estos resultados, concuerda con los resultados obtenidos en la investigación.

Area, Hernández y Sosa (2016) presentaron su trabajo sobre la frecuencia de uso de las TIC. Sus resultados lo presentaron a través de un análisis de *conglomerado bietápico*: El conglomerado o grupo 1, que denominaron “*docente usuario esporádico de las TIC, con un enfoque didáctico reproductivo y transmisor de conocimiento*”. Estos docentes se caracterizan por hacer un uso moderado y esporádico de los recursos de las TIC; y, el conglomerado o grupo 2, que denominaron “*docente usuario habitual de las TIC, con un enfoque didáctico más diverso y rico*” estos docentes hacen uso más frecuente e intenso de los recursos de las TIC disponibles en el aula, (y con mayor índice de frecuencia) Además del uso frecuente e intenso de las TIC en el aula. Controlan la evaluación del alumno, mantienen contacto con familiares a través de la Internet, han denominado a este modelo como “*integración didáctica intensiva de las TIC*”.

En un análisis diferencial no hallaron diferencias significativas asociadas al género; sin embargo, obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en las variables “edad del docente” “años de experiencia” y “etapa educativa en la que imparte docencia. En el conglomerado de docentes con menor integración de las TIC predominan en docentes más jóvenes, con menor experiencia, y que imparten en educación secundaria. El colectivo docente con integración intensa de TIC aglutina a docentes de mayor edad (45 a 55 años) y con mayor experiencia docente, hacen uso más frecuente de las TIC en su aula.

Hipótesis específica 4. Existe correlación positiva aceptable entre las variables (EA y FPP $r=581$, $n=55$, $p=0,000$) Un aumento en el conocimiento de la Evaluación Educativa se correlacionó débilmente con el incremento de la Formación Profesional Permanente de los docentes de la ESABAC.

Respecto a la evaluación del aprendizaje, presentamos nuestros hallazgos en esta sección, el 80% de los docentes sobredimensionan la evaluación sumativa, del cual deriva la formulación de pruebas y calificación de pruebas lo más objetivamente posibles. Esto demuestra una debilidad en el actual sistema de enseñanza superior. Zabalza, (2013) afirma, que la evaluación en la enseñanza universitaria es notablemente deficitaria, sabemos poco de este desempeño profesional. Moreno (2009) en su trabajo de investigación en Hidalgo (México), concluye, a pesar de los avances teóricos más recientes, que proponen una evaluación más integral. El examen escrito convencional sigue siendo la técnica privilegiada y la de mayor peso en la evaluación, lo que realmente cuenta es el resultado obtenido en el examen y no el proceso. La evaluación genera temor en los evaluados. La evaluación mal entendida y peor conducida, está arruinando el futuro de muchos jóvenes.

Por otro lado, de los datos sobre la evaluación formativa se puede concluir que existen reticencias en su aplicación, dicha afirmación se fundamenta, en su conocimiento débil de la evaluación del aprendizaje. Solo el 12.7% incluye la evaluación formativa como: rúbricas, portafolio digital, autoevaluación, etc. en sus prácticas evaluativas Cruz y Quiñones (2012) demuestran en relación al fomento y promoción de la autoevaluación de la facultad de enfermería de la universidad de Veracruz (México) que los docentes, consideran que la autoevaluación es una práctica innecesaria por su subjetividad que representa; esto se resume en la falta de cultura evaluativa en general y de la autoevaluación en particular.

Finalmente, los resultados muestran uno de los desempeños docentes más bajos en relación con las otras tres. Esto se debe a las reformas de tendencia mundial la “*normalización*”. Para (Sadlbert) (citado en Robinson, 2015) se refiere al

respecto, como el “Movimiento Mundial de Reforma Educativa” o GERM (del inglés Global Education Reform Movement), ya que desde el 2000, el movimiento de normalización se ha visto acelerado por las tablas de clasificación de PISA. Estas tablas se basan en el rendimiento de los estudiantes a través de exámenes normalizados basados en criterios estadísticos comparando el rendimiento académico de un estudiante obtenidos por los otros de su grupo y estableciendo los resultados en tercios (inferior, medio y alto).

Hipótesis general. Existe correlación positiva significativa entre las variables (DD y FPP $r=753$, $n=55$, $p=0,000$) Un mejoramiento del Desempeño Docente: Planificación del Proceso Enseñanza-Aprendizaje, Selección de Contenidos Disciplinare, Metodología Didáctica y Evaluación del Aprendizaje, se correlacionó significativamente con el incremento de la Formación Profesional Permanente de los docentes de la ESABAC.

La investigación tuvo como propósito establecer la inseparable correlación que el Desempeño Docente tiene con la Formación Profesional Permanente y que la práctica docente está condicionada a su formación. La posibilidad de mejorar su desempeño de acuerdo con las exigencias académicas y aplicable a la práctica, es mayor cuanto más amplios son los conocimientos de disciplina y pedagógica, cuanto más rica es la experiencia.

Por otro lado, comparando nuestros resultados con estudios similares. El desempeño de los docentes de Matemática y Física de tres Universidades Públicas de la Sierra Central del Perú, es en promedio buena ya que obtienen 14,56 puntos en la escala vigesimal. Respecto a los dominios tecnológico y científico obtienen 13.36 y 14.62 puntos. Como se aprecia los resultados, el dominio tecnológico es el más bajo, después de un análisis minucioso, esto limita la elaboración de medios y

materiales didácticos y evaluación (Ramón, B. 2006). De acuerdo con los análisis, concluyen que no existen diferencias significativas en el nivel de escolaridad del profesorado en el desempeño docente en cada uno de los cuatro años evaluados (2001, 2002, 2003 y 2004) (Magaña, Montesinos y Hernández, 2007)

4.4 Adopción de decisiones

A partir de los datos analizados y discutidos a través de un cuestionario de los docentes de la ESAVBAC, se afirma lo siguiente.

Tabla 27. Correlaciones entre las variables según el coeficiente *r* de Pearson

| | | Formación Profesional Permanente |
|--|---------------------------|--|
| Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje | Correlación de Pearson | ,779** |
| | Sig. (bilateral) | ,000 |
| | N | 55 |
| Selección de contenidos disciplinares | Correlación de Pearson | ,663** |
| | Sig. (bilateral) | ,000 |
| | N | 55 |
| Metodología didáctica | Correlación de Pearson | ,753** |
| | Sig. (bilateral) | ,000 |
| | N | 55 |
| Evaluación del aprendizaje | Correlación de Pearson | ,581** |
| | Sig. (bilateral) | ,000 |
| | N | 55 |
| Desempeño docente | Correlación de Pearson | ,753** |
| | Sig. (bilateral) | ,000 |
| | N | 55 |

Nota: Adaptado de los resultados obtenidos. Dic. 2015

Con respecto a la dimensión 1, planificación del proceso enseñanza-aprendizaje y la formación profesional permanente, $r=0,779$, hay una correlación positiva fuerte; es decir, que la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje está relacionada con la formación profesional permanente, excepto que las universidades tengan programas de posgrado de calidad dudosa. La hipótesis queda aceptada.

En relación a la dimensión 2, selección de contenidos disciplinares y la formación profesional permanente, $r=0,663$, indica una correlación positiva moderada; es decir, que la selección de contenidos disciplinares está moderadamente relacionada con la formación profesional permanente, el cual podría estar condicionada por preferencias de estudios de posgrado por los docentes en gestión, docencia universitaria, etc., y no en la especialidad en la que se formó inicialmente.

En referencia a la dimensión 3, la metodología didáctica y la formación profesional permanente, $r=0,753$ evidencia una correlación positiva fuerte, la metodología didáctica que planifican los docentes se hace más cotidiano en nuestras prácticas pedagógicas ya que están fuertemente relacionadas con su formación permanente.

La hipótesis general, el desempeño docente: planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, selección de contenidos disciplinares, metodología didáctica y evaluación del aprendizaje y la formación profesional permanente evidencia una correlación estadística positiva aceptable, $r=0,753$ de nuestros datos, con lo cual rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis de investigación. Con esto podemos concluir que los docentes poseen niveles de desempeño por debajo de lo normal.

CONCLUSIONES

1. Podemos afirmar con un 95% de probabilidad que el desempeño docente y la formación profesional permanente están íntima y estadísticamente correlacionadas. Los estudios de pregrado y estudios de posgrado (segunda especialidad, maestría y doctorado) influyen en su desempeño, dependiendo de la universidad que ofertan programas pos profesionales (infraestructura, biblioteca, docentes, modalidad, etc.). Nuestra afirmación anterior, se evidencia por la obtención de un valor $p=0,000 < 0,05$, $r=0.753$.
2. Podemos afirmar con un 95% de probabilidad, que existe correlación positiva y estadísticamente significativa entre la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje y la formación profesional permanente. En cuanto a la planificación de objetivos o competencias, los docentes de la ESABAC, dan mayor importancia, ya que estos guían el aprendizaje esperado. Lo que afirmamos anteriormente, se evidencia por la obtención de un valor $p=0,000 < 0,05$, $r=0.779$.
3. Podemos afirmar con un 95% de probabilidad, que existe correlación positiva y estadísticamente significativa entre la selección de contenidos disciplinares y la formación profesional permanente en los docentes de la ESABAC. Estos hallazgos nos advierte que los contenidos seleccionados por los docentes como su científicidad, su rigurosidad y su actualidad, están condicionadas a su formación posprofesional. Lo que afirmamos anteriormente, se evidencia por la obtención de un valor $p= 0,000 < 0,05$, $r=0,663$.
4. La planificación metodológica de los docentes de la ESABAC está estadísticamente correlacionada con su formación pre y posprofesional a un 95% de probabilidad. Se observa que la metodología, las actividades y medios

y la Tecnología de Información y Comunicación (TIC) utilizados, sean centradas en el docente o en los estudiantes, está condicionada a su formación profesional. Lo que afirmamos anteriormente, se evidencia por la obtención de un valor $p= 0,000 < 0,05$, $r=0,753$.

5. La evaluación del aprendizaje de los docentes de la ESABAC está correlacionada con la formación profesional permanente. La evaluación del aprendizaje es el desempeño más débil y deficitario en la práctica pedagógica. Lo cual se evidencia por la obtención de un valor $p= 0,000 < 0,05$, $r=0,581$.

RECOMENDACIONES

Al finalizar la investigación, proponemos algunas recomendaciones al hallar que el desempeño docente está relacionado con la formación profesional permanente.

1. La investigación debe ser replicado con diseño experimental, a fin de establecer el nivel de influencia del desempeño docente en la formación profesional permanente en ámbito de población más amplio. Dicha investigación permitirá establecer el nivel de causalidad bajo control de variables extrañas.
2. El desempeño docente de los profesores del nivel terciario, debe enfatizar el aprendizaje sobre la enseñanza, desde la formulación de competencias, metodología, actividades y la utilización de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Asimismo, la evaluación debe tomar en cuenta tanto la evaluación formativa como la sumativa. Este desempeño permitirá desarrollar las competencias de los estudiantes en torno al saber hacer.
3. Se recomienda, que los cursos de capacitación tienen que ser planificadas y organizadas en función del contexto y la realidad de las instituciones del nivel superior, a fin de garantizar su funcionamiento en la práctica pedagógica. Además, deben ser monitoreadas por entidades acreditadas, para verificar la calidad de estas en cuanto a sus objetivos, contenidos y capacitadores.
4. La institución debe promover estudios pos profesionales de los docentes en universidades consolidadas académicamente mediante convenios
5. Se sugiere que la ESABAC, capte docentes especializados en áreas como: historia del arte, danza, filosofía del arte, semiología, etc. Sobre todo para el dominio de los contenidos disciplinares.

REFERENCIAS

- Araujo, J. (1993). Tecnología educacional. España: Edit. Paidós. Segunda edición.
- Aguilar, R (2004) *La guía didáctica, un material educativo para promover el aprendizaje autónomo. Evaluación y mejoramiento de su calidad en la modalidad abierta y a distancia de la UTPL*, recuperado en: <http://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/3105133861/fmt/pi/rep/>
- Asamblea Nacional de Rectores [ANR] (2012). *Resumen estadístico universitario 2010*. Dirección de planificación universitaria. Lima-Perú.
- Bazán, D. (2008) El oficio del pedagogo. Argentina: Ediciones Homo Sapiens. Ed. MCN Artes Gráficos .S.R.L.
- Barrios, M. A. (2011) El latinoamericanismo educativo en la perspectiva de la integración regional. Buenos Aires. Editorial Biblos.
- Blanco, S. (2008) Reflexiones necesarias para una capacitación dirigida a docentes en la actual universidad cubana. Recuperado en: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=40305057&lang=es&site=ehost-live>
- Cano, E. (2005) *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona. Editorial GRAO
- Casanova, A. (2009) *Diseño curricular e innovación educativa*. (2ª edición). Madrid. Editorial. La Muralla, S.A.
- Castro y Guillen. (2010) *Las escuelas doctorales: evolución histórica, características y aspectos relevantes para su consolidación en España* Nº 2. Ice. Universidad de Oviedo. España. Recuperado en: <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A>.
- Cuenca, R. (2011). Instituto de Estudios Peruanos (IEP) Discursos y nociones sobre el desempeño docente. Lima – Perú.
- Delgado, K. (2014) *Dinámica de grupos aplicaciones educativas*. Lima – Perú. Editorial San Marcos. E.I.R.L, editor.
- Escobar, J. (2008) *Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización*. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf.

- El Comercio. (2013, 03 de diciembre) *Evaluación PISA: el ranking completo en el que el Perú quedó último*. Recuperado en <http://elcomercio.pe/lima/sucesos/evaluacion-pisa-ranking-completo-que-peru-quedo-ultimo-noticia-1667838>
- Fombona, J. (2011) Las tecnologías de la información y la comunicación en la docencia universitaria. Estudio de casos en la universidad Nacional Autónoma de México. (UNAN) recuperado en <http://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/2801899991/fmt/pi/rep/NONE?hl>
- González, J. A. (2012). *La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior*. (Spanish). *on classifying teaching methods in higher education* (English). 15, 93-106. Recuperado en <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eft&AN=79932411&lang=es&site=ehost-live>
- Guerra, S; González, N y García, R. (2010) *Utilización de las TIC por el profesorado universitario como recurso didáctico*. Recuperado en <http://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/2161586871/fmt/pi/rep>
- Guerra, R (s. f) La formación profesional, estudios de posgrado e investigación.
- Hernández, Fernández y Baptista (2010) *Metodología de la investigación*. (5ta edición) Editorial. McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A.
- Hirsch, A. (1998) Investigación Superior. Universidad y formación de profesores. (3ra edición) México. Ed. Trillas.
- Hopking, D; West, A. y otros (2001). Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado. Madrid -España: Ed. Narcea.
- Lombardi, G. y Abrile, M. I. (2009) *La formación docente como sistema al desarrollo profesional*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI] (2009) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. España. Fundación Santillana. Recuperado en www.oei.es/metas2021/aprendydesarrprofesional.pdf.
- López, M. A. (2013) *Aprendizaje, competencias y TIC. Aprendizaje basado en competencias*. (1ra ed. 2013) México. Editorial Pearson S.A.
- Lora Cam, J. F. (2012) *Filosofía de la educación*. (1ra edición corregida y aumentada). Lima. Juan Gutenberg Editores Impresores. E.I.R.L.
- Orlinh, Harder y otros (1994). Técnicas de enseñanza. México: Ed. LIMUSA.

- Magaña, Montesinos y Hernández (2007) *Comparación del nivel de escolaridad para el desempeño docente y académico del profesorado de tiempo completo de la universidad de Colima*. Recuperado en <http://search.proquest.com/docview/199307351/citation/FE1A538032474B8DPQ/1>
- Martínez, A. (200) *El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela*. [OEI] (2009) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. España. Fundación Santillana. Recuperado en www.oei.es/metas2021/aprendydesarrprofesional.pdf.
- Ministerio de Educación (2009) [MINEDU] *Evaluación de Desempeño Docente: Taller informativo sobre instrumentos del Plan piloto de evaluación de Desempeño docente*. Lima-Perú.
- Medina, A. (2016) *Formación permanente del profesorado de E.S.O. De una nueva etapa*. Recupero en <http://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/2789583531/fmt/pi/rep/NONE?hl=tareas%2Ctar>
- MINEDU (2011) *Manual de gestión de certificación profesional*. Lima- Perú.
- Moltó, E. (2009) *Importancia de las tareas educativas y del concepto situación del objeto físico en los curso de Física*. Habana. Cuba. Recuperado en http://www.lajpe.org/may09/25_Eduardo_Molto.pdf
- Montenegro, I. (2003) *Evaluación de Desempeño Docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. Primera edición.
- Montenegro, W. (2016) *Estrategias y metodologías didácticas, una mirada desde su aplicación en los programas de Administración*. Recuperado en <http://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/4165766341/fmt/pi/rep>
- Moreno, T. (2009) *La evaluación del aprendizaje en la universidad*. Recuperado en: <http://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/1808538351/fmt/pi/rep>
- Muñoz, J. (1996) *Nuevos rumbos de la pedagogía*. Lima-Perú. Ed. San Marcos.
- Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez (2013) *Metodología de la investigación cuantitativa – cualitativa y redacción de la tesis*. (3ra edición). Ed. UNMSM
- Novoa, A. (2009) *Profesores: ¿El futuro aún tardará mucho tiempo?* [OEI] (2009) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. España. Fundación Santillana. Recuperado en www.oei.es/metas2021/aprendydesarrprofesional.pdf
- Oliva y Fernández (2008) *Competencias y estrategias de aprendizaje. Reflexionas sobre el proceso de cambio en la EESS*. Recuperado en <http://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/1929037361/fmt/pi/rep/>

- Piscoya, L. A. (2005) *Perfil de la Formación Docente en el Perú*. (1ra edición) Ed. Asamblea Nacional de Rectores (ANR) Calle Aldabas N° 337 – Surco.
- Reglamento del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) (2007). Lima – Perú. D.S. N° 018-2007-ED
- Tenti, E. (2009) *Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente*. [OEI] España. Fundación Santillana. Recuperado en www.oei.es/metas2021/aprendydesarrprofesional.pdf.
- Roig, Mengual y Quinto (2015) *Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares del profesorado de primaria*. Recuperado en <http://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/3741568061>.
- Sierra, R. (2001) *Técnicas de investigación social*. (Décimo cuarta edición). España. Thomson Editores Spain.
- SUNEDU (s. f) *Instituciones con rango universitario*. Recuperado en <http://www.sunedu.gob.pe/universidades/escuelas-con-rango-universitario/>
- Tobón, S. (2005) *Formación basada en competencias pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. (2da ed.) Bogotá. Ecoe ediciones.
- Thorne, C. (2000) *Indicadores de calidad de la universidad a nivel internacional y el caso peruano*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Valdiviezo, Patiño y Azabache. (2005). *Educación superior virtual y a distancia en Perú*. Lima – Perú. Ed. Asamblea Nacional de Rectores (ANR)
- Wayne, Colomb, y Williams. (2004) *Cómo convertirse en un hábil investigador*. (1ra reimpresión). Barcelona. Editorial Gedisa S.A.
- Zabalza y Zabalza (2012) *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de guías docentes de las materias*. (2ª edición) Madrid. España. NARCEA, S.A. de ediciones.
- Zabalza. M. A. (2013). *Competencias docentes del profesorado universitario calidad y desarrollo profesional*. (3ª edición). Madrid. España: Ed. NARCEA. S.A. de Ediciones.
- Zinóviev, S. I. (1979) *La lección experiencias metodológicas de la escuela superior soviética*. Versión en español de María Luisa Orondo. México D.F. Editorial Grijalbo. S.A.

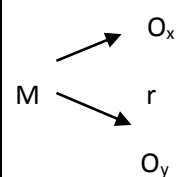
Anexo 1. Matriz de Análisis del Problema

| PROBLEMA | VARIABLES | SUB VARIABLES O DIMENSIONES | INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN | CATEGORÍA DE ANÁLISIS |
|---|---|---|-----------------------------------|--|
| PROBLEMA ¿En qué medida el desempeño docente: planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, selección de contenidos, metodología didáctica y evaluación del aprendizaje se relaciona con la formación profesional permanente de los profesores de la ESABAC? | X. Desempeño Docente (DD) | x ₁ : Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje x ₂ : Selección de contenidos disciplinares x ₃ : Metodología didáctica x ₄ : Evaluación del aprendizaje | - Cuestionario tipo escala Likert | - Desempeño docente - Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje - Selección de contenidos disciplinares - Metodología didáctica Tareas o actividades, Materiales de apoyo, y TIC - Evaluación del aprendizaje |
| | Y. Formación Profesional Permanente (FPP) | y ₁ . Formación inicial y ₂ . Estudios de posgrado y capacitación y ₃ . Producción científica | Cuestionario a docentes | - Formación docente inicial - Formación docente en servicio - Capacitación docente - Producción científica |

Anexo 2. Matriz de Consistencia

Desempeño Docente y Formación Profesional Permanente de los profesores de la Escuela Superior Autónoma de Bellas Artes Diego

Quispe Tito de Cusco

| PROBLEMA | OBJETIVOS | HIPÓTESIS | VARIABLES | DIMENSIONES | METODOLOGÍA |
|---|---|--|---------------------------------|--|--|
| <p>Problema general</p> <p>En qué medida el desempeño docente: planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, selección de contenidos, metodología didáctica y evaluación del aprendizaje se relaciona con la formación profesional permanente de docentes de la ESABAC de Cusco?</p> <p>Problemas específicos</p> <p>1. En qué medida la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje se relaciona con la formación</p> | <p>O. General</p> <p>Establecer la relación que existe entre el desempeño docente: planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, selección de contenidos disciplinarios, metodología didáctica y evaluación del aprendizaje y la formación profesional permanente de los profesores de la ESABAC de Cusco</p> <p>O. Específicos</p> <p>1. Conocer la relación existente entre la planificación del proceso</p> | <p>Hipótesis general</p> <p>Existe relación estadísticamente significativa entre el desempeño docente: planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, selección de contenidos disciplinarios, metodología didáctica y evaluación del aprendizaje y la formación profesional permanente de los docentes de la ESABAC.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>1. Existe relación estadísticamente significativa entre la planificación del proceso enseñanza-</p> | <p>X: Desempeño Docente</p> | <p>x₁: Planificación del proceso enseñanza-aprendizaje</p> <p>x₂: Selección de contenidos disciplinarios</p> <p>x₃: Diseño de la metodología didáctica</p> <p>x₄: Evaluación del aprendizaje</p> | <p>Tipo de investigación</p> <p>Descriptivo-correlacional</p> <p>Diseño de investigación</p>  <p>Población-muestra</p> <p>55 docentes</p> |

| | | | | | |
|--|---|---|--|---|--|
| <p>profesional permanente de docentes de la ESABAC?</p> <p>2.¿En qué medida la selección de contenidos disciplinares se relaciona con la formación profesional permanente de docentes de la ESABAC?</p> <p>3.¿En qué medida la metodología didáctica se relaciona con la formación profesional permanente de docentes de la ESABAC?</p> <p>4.¿En qué medida la evaluación del aprendizaje se relaciona con la formación profesional permanente de docentes de la ESABAC?</p> | <p>enseñanza-aprendizaje y la formación profesional permanente de docentes de la ESABAC.</p> <p>2.Conocer la relación existente entre la selección de contenidos disciplinares y la formación profesional permanente de docentes de la ESABAC.</p> <p>3.Conocer la relación existente entre la metodología didáctica y la formación profesional permanente de docentes de la ESABAC.</p> <p>4.Conocer la relación existente entre la evaluación del aprendizaje y la formación profesional permanente de docentes de la ESABAC.</p> | <p>aprendizaje y la formación profesional permanente de docentes de la ESABAC.</p> <p>2. Existe relación estadísticamente significativa entre la selección de contenidos disciplinares y la formación profesional permanente de docentes de la ESABAC.</p> <p>3. Existe relación estadísticamente significativa entre la metodología didáctica y la formación profesional permanente de docentes de la ESABAC.</p> <p>4. Existe relación estadísticamente significativa entre la evaluación del aprendizaje y la formación profesional permanente de docentes de la ESABAC.</p> | <p>Y: Formación Profesional Permanente</p> | <p>y₁: Formación docente inicial</p> <p>y₂: Estudios de posgrado y capacitación</p> <p>y₃: Producción científica</p> | <p>Instrumentos</p> <p>01 cuestionario</p> <p>01 Escala</p> <p>Pruebas estadísticas</p> <p>Coeficiente de correlación de Pearson (r)</p> |
|--|---|---|--|---|--|

Anexo 3. Instrumentos de Recolección de Datos

ANEXO 3. A. Encuesta a docentes

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

ESCALA LIKERT

Estimado colega

El Desempeño Docente (DD) es una variable que sirve para identificar sus características personales, sus fortalezas, debilidades y capacidades, lo cual es fundamental para la labor pedagógica. Por ello es importante que usted nos diga su opinión con espíritu crítico, con la mayor objetividad posible, llenando el siguiente cuestionario. Lea con atención las preguntas y ponga una puntuación a cada reactivo en base a:

| Nunca | A veces | Pocas veces | Casi siempre | Siempre |
|-------|---------|-------------|--------------|---------|
|-------|---------|-------------|--------------|---------|

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|--|---|---|---|---|---|
| | Diseño y planificación del proceso enseñanza-aprendizaje | | | | | |
| 01 | Planifico mis sílabos de tal manera que los objetivos, contenidos, metodología evaluación tengan rigor técnico – profesional | | | | | |
| 02 | Contextualizo (las características de los estudiantes: su número, su preparación, etc.) al formular los aprendizajes esperados, contenidos, metodología y evaluación | | | | | |
| 03 | Al planificar reviso cuidadosamente el plan curricular: misión, visión, objetivos estratégicos, perfil de egresado y las sumillas | | | | | |
| 04 | Coordino con colegas de la misma asignatura para la planificación que realizo | | | | | |
| 05 | Coordino con colegas de otras asignaturas para la planificación que realizo | | | | | |
| 06 | Planifico las horas de teoría y las horas de práctica de la asignatura equilibradamente para consolidar el aprendizaje de los estudiantes | | | | | |
| 07 | Cuando planifico renuevo y actualizo permanentemente a fin de mejorar mi labor pedagógica | | | | | |
| 08 | Establezco un cronograma claro y coherente de la programación de contenidos, metodología y evaluación | | | | | |
| 09 | En la planificación incluyo referencias (bibliografía) actualizada de apoyo y otras fuentes para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes | | | | | |
| 10 | Lo planificado (sílabo) entrego oportunamente a los estudiantes previo comunicación, además incluyo la posibilidad de colgar en la red | | | | | |
| | Selección y preparación de los contenidos | | | | | |
| 11 | Los contenidos que presento tienen una visión del conjunto de la disciplina | | | | | |
| 12 | Los contenidos que presento tiene una diferenciación en cuanto a conceptos y estructura básica y los complementarios | | | | | |
| 13 | Introduzco contenidos opcionales a fin de ampliar algunos aspectos que no quedan claros en la materia que imparto | | | | | |

| | | | | | | |
|----|--|--|--|--|--|--|
| 14 | Combino entre contenidos teóricos y prácticos que finalicen en la elaboración de algún producto (informes, exposiciones, presentación de trabajos, etc.) | | | | | |
| 15 | Los contenidos tienen una riqueza informativa bien explicitadas | | | | | |
| 16 | Al planificar los contenidos introduzco preguntas y ejercicios prácticos (lecturas, dibujos, pintura, etc.) | | | | | |
| 17 | La secuenciación de los contenidos que presento tiene en cuenta los criterios (ya sea cronológico, facilidad-dificultad, lógica interna del curso, etc.) | | | | | |
| 18 | Relaciono los contenidos o temas con otros de la propia materia y/o de otras materias | | | | | |
| 19 | Acredito especialización de la (s) asignatura (as) que imparto | | | | | |
| | Metodología didáctica | | | | | |
| 20 | Propongo una metodología más problematizante de aproximación a los contenidos frente a una metodología más nocional y memorístico | | | | | |
| 21 | Equilibrio entre el control y la autonomía de los estudiantes a la hora de desarrollar las actividades curriculares | | | | | |
| 22 | Utilizo diversas modalidades de interacción (grupos grandes, pequeños grupos y trabajo individual) | | | | | |
| 23 | Combino la «presión» (exigencia) y «apoyo» a la hora de desarrollar las actividades y tareas previstas | | | | | |
| 24 | Induzco la implicación real de los estudiantes en las diversas actividades desarrollados (incluido la explicación de los contenidos) | | | | | |
| 25 | Graduó el método que me permite ir de la generalidad a la complejidad e intensidad | | | | | |
| 26 | Presento una metodología que exija una profundización relevante en el contenido tratado | | | | | |
| 27 | Elaboro guías didácticas completas, fácil de seguir y agradable que contiene guía de aprendizaje | | | | | |
| 28 | Sugiero la realización de actividades prácticas que permitan reforzar y consolidar los aprendizajes esperados | | | | | |
| 29 | Incorporo actividades de autoevaluación para contrastar su propio progreso | | | | | |
| 30 | Indico las fuentes de información utilizadas, incluidas las electrónicas y algunos consejos para su mejor uso | | | | | |
| 31 | Exijo la presentación de dossier de materiales utilizables en la disciplina con diversos propósitos (para seguirla mejor, para recuperar lagunas, para ampliar contenidos, etc.) | | | | | |
| 32 | Incluyo algún tipo de propuesta o estrategia de recuperación para los estudiantes que pudieran tener problemas para superar el curso | | | | | |
| 33 | La institución cuenta con equipamiento actualizado y pertinente (laptop, proyectores, etc.) para alcanzar los aprendizajes esperados | | | | | |
| 34 | La institución tiene conexión permanente a una red y están disponibles el wi fi en salones de clases para alcanzar los aprendizajes esperados | | | | | |
| 35 | Tengo capacitación en ofimática (procesamiento de texto, hoja de cálculo, herramientas de presentación, base de datos, etc.) para poder rentabilizar mi labor pedagógica | | | | | |
| 36 | Elaboro materiales de apoyo por red (material multimedia, guías de aprendizaje, tutoría) que favorezca el aprendizaje autónomo de los estudiantes. | | | | | |

| | | | | | | |
|-------------------|--|--|--|--|--|--|
| 37 | Oriento el uso de la TIC como canales de comunicación (email, Internet y videoconferencia) para que los estudiantes intercambien información y experiencias con otros estudiantes o profesionales de otras instituciones | | | | | |
| Evaluación | | | | | | |
| 38 | Aplico las evaluaciones sumativas: pruebas escritas después de finalizar cada unidad didáctica | | | | | |
| 39 | Aplico evaluaciones de procesos: presentación de informes, monografías, portafolio, trabajos prácticos, rúbrica, etc. | | | | | |
| 40 | Al planificar la evaluación tomo en cuenta los objetivos y métodos de aprendizaje | | | | | |
| 41 | Vario y graduó las demandas (de conocimiento o habilidad) al plantear a los estudiantes en la evaluación | | | | | |
| 42 | Planteo fórmulas innovadoras de evaluación en mis clases | | | | | |
| 43 | Reviso los exámenes objetivamente y entrego los resultados a los estudiantes oportunamente | | | | | |
| 44 | Graduó en nivel de complejidad de evaluación de los primeros años de la carrera a los últimos | | | | | |
| 45 | Incorporo Las TIC como recurso en la evaluación (aplicación de evaluación virtual) | | | | | |
| 46 | Tomo medidas al ofrecer la posibilidad de valorar y reconocer conocimientos y experiencias adquiridos fuera de mis clases pero que pertenecen al ámbito de mi disciplina | | | | | |

ANEXO 3. B. Encuesta a docentes (Formación Profesional Permanente)

Cuestionario

I. Datos generales

Sexo: M () F ()

Condición laboral: 1 Nombrado () 2 Contratado ()

II. preguntas

a. Formación inicial

1. En qué institución estudió su carrera profesional

- a. Universidad ()
- b. Escuela de arte/ESFA/ISP ()

Especifique la institución donde
estudió:.....

2. El título profesional que obtuvo es:

- a. Licenciado en educación u otra carrera universitaria
- b. Título de profesor en educación artística/Instituto Superior Pedagógico ()
- c. Título de artista profesional ()

3. La modalidad que optó para su titulación ha sido mediante:

- a. Sustentación de un trabajo de investigación (tesis) ()
- b. Informe técnico de un Proyecto Educativo ()
- c. Exposición de producción artística y sustentación de informe técnico ()

b. Estudios de posgrado y capacitación

4. Estudió Diplomado o Segunda Especialización

Sí () No ()

5. De ser afirmativo su respuesta indique

- a. No estudió ()
- b. Es egresado ()
- c. Se graduó ()

6. Estudió maestría

Si () No ()

7. De ser afirmativo su respuesta indique

- a. No estudió
- b. Es egresado
- c. Se graduó

8. Estudió doctorado

Si () No ()

9. De ser afirmativo su respuesta indique:
- No estudió
 - Es egresado
 - Se graduó
10. ¿A cuántos cursos de actualización relacionados con currículo, planificación, metodología (didáctica) y evaluación ha asistido durante los últimos cinco años?
- De 1 a 5 cursos
 - De 6 a 10 cursos
 - De 11 cursos a más

11. Asistió a eventos como participante: (congresos, cursos, seminarios, conversatorio, talleres, etc.) durante los últimos cinco años.

Si () No ()

12. Estudió idioma extranjero

Si () No ()

13. Estudió ofimática

Si () No ()

Indique

| programas | centro de estudios | Nivel | Fecha de certificación |
|-----------------|--------------------|-------|------------------------|
| Word | | | |
| Excel | | | |
| Power point | | | |
| Corel | | | |
| Otros programas | | | |

14. Además de desempeñarme como profesor en la escuela ¿trabaja como docente en otras entidades educativas?

Si () No ()

De ser afirmativo su respuesta indique en qué nivel trabaja:.....

15. Usted durante su experiencia profesional ha participado como:
- No participó ()
 - Ponente o conferencista ()
 - Expositor de trabajos pictóricas individuales ()

16. Cuantas asignaturas dicta por semestre académico

- De 1 a 2 asignaturas
- De 3 a 4 asignaturas
- De cinco a más

c. Producción científica

17. Tiene algún trabajo de investigación publicado relacionado su especialidad

Sí () No ()

De ser afirmativa su respuesta especifique

| Titulo | Tema de investigación | Año de publicación |
|--------|-----------------------|--------------------|
| | | |

18. ¿Usted ha publicado artículos relacionados a su especialidad en revistas no indexadas sea a nivel local o nacional?

Sí () b. No ()

19. ¿Usted ha publicado artículos relacionados a su especialidad en revistas indexadas?

Sí () No ()

Muchas Gracias